



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

TESE DE DOUTORADO

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA (2015-2025): efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores

Belém-Pará
2025

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA (2015-2025): efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores

Texto para defesa de Doutorado apresentado à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Benedito Ferreira.

Belém-Pará
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M672p Miranda, Mayranda Carvalho.
 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA (2015-2025): :
 efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a
 alfabetização e a formação de professores / Mayranda Carvalho Miranda.
 — 2025.
 254 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Belém, 2025.

 1. Plano Municipal de Educação de Belém-PA. 2. Políticas de
 Alfabetização. 3. Políticas para Formação de Professores. I. Título.

CDD 370

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA (2015-2025): efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores

Texto para defesa de Doutorado apresentado à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Benedito Ferreira.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira – Orientador
PPGED/ICED/UFPA

Prof^a. Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira – Examinadora Externa
PPGE/UFPE

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto – Examinador Externo
UFOPA

Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira – Examinadora Interna
PPGED/ICED/UFPA

Prof^a. Dra. Viviane Gislaïne Caetano – Examinadora Interna
ICED/UFPA

Belém-Pará
2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à população Belenense, de modo especial, aos trabalhadores da educação que, ao longo dos últimos anos, lutam por uma educação municipal construída através de processos formativos oriundos, organicamente, da base.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Miranda e Madrileuza, principais responsáveis pela minha história de vida e trajetória acadêmica, por terem garantido a mim todas as condições materiais de existência necessárias à educação. Em especial, à minha mãe, pela dedicação incondicional e por ser o aconchego de todas as minhas dores e incertezas.

Aos meus tios amados, Alexandre e Lígia, por serem presentes em minha vida em todos os momentos, meus segundos pais. Aos meus sobrinhos, Ângelo e Anabelle, pelas inúmeras afinidades que temos e por serem essas pessoas maravilhosas que tanto admiro.

Ao meu irmão, Felipe, meu maior incentivador, pelas suas palavras sempre positivas e por essa postura otimista diante dos desafios da vida. À sua família, constituída pela minha cunhada, Tayná e, minha sobrinha/afilhada, Cecília, pela doçura, parceria e segurança com que fortalecem nossas relações.

À minha companheira de vida, Maria Souza, por ter chegado em minha vida durante o processo deste curso garantindo a gama de cuidados emocionais, tão necessários, ao processo de enfrentamento dos momentos de solidão que, em certa medida, constituem a elaboração de uma tese. Estendo minha gratidão à família Souza que soma muitos afetos e momentos de alegria à minha vida, dentre eles, nossa filha, Isabelly, meus cunhados: Ivanilson, Ironilson e Ilderson e, minhas cunhadas: Ivanilde e Ivanete e, em especial, meu querido sogro, Cirilo.

Sou muito grata à escola em que leciono, Maria Emília Antunes, pelo acolhimento dos colegas de trabalho e pela parceria na vida laboral, pautada no respeito e admiração mútuos. Em especial, agradeço à Gestora Ana de Fátima, pela compreensão, incentivo, estímulo e companheirismo prestados em todos esses anos, nos quais, embora eu não tenha desfrutado de licença aprimoramento e bolsa de estudos, consegui cursar o mestrado e o doutorado, também, graças à sua empatia e apoio.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPAlf, pelos momentos de construção de conhecimento, pesquisa e trabalho pela alfabetização.

Ao amigo, William, pela capacidade de humanizar os processos burocráticos que estabelecem as relações entre os discentes e o Programa de Pós-Graduação da UFPA. A cada novo desafio enfrentando nesse processo, a atitude companheira demonstrada na resolução dos problemas fez toda a diferença, por isso, obrigada!

Sou grata aos trabalhadores da rede municipal de ensino de Belém-PA, especialmente, aos coordenadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire e da Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que estiveram disponíveis e receptivos à contribuição direta junto à essa pesquisa.

Sou muito grata aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Andréa Tereza Brito Ferreira, Prof. Luiz Percival Leme Britto, Profa. Viviane Gislaine Caetano e, de modo especial, à Profa. Sônia Regina dos Santos Teixeira, por quem nutro amor fraterno e enorme admiração desde a graduação.

Por fim, agradeço ao meu professor, orientador, companheiro e amigo, por dividir comigo sua intelectualidade e por cumprir muito mais que a função de orientação do projeto acadêmico. A continuidade da pesquisa, diversas vezes, dependeu de um camarada de luta, instrumentalizado com todos os recursos teóricos, não apenas para o estudo mas, para a vida e, foi essa a função cumprida pelo meu Mestre, um intelectual, construído, antes de tudo, pela sensibilidade de classe. Obrigada, meu querido orientador!

RESUMO

Este trabalho tem como objeto o Plano Municipal de Educação de Belém-PA (2015-2025) e, como objetivo, realizar um estudo sobre o papel que este Plano vem cumprindo em relação às políticas educacionais locais, com destaque aos parâmetros estabelecidos pelas metas que são destinadas à formação de professores e à alfabetização. A pesquisa se alinha à teoria do conhecimento Materialista Histórico-Dialética e à Pedagogia Histórico-Crítica. A coleta dos dados foi feita em quatro etapas: 1 - revisão bibliográfica realizada no acervo de teses e dissertações do Programa de pós-graduação em Educação de Belém-PA; 2 - mapeamento das políticas educacionais implementadas no município, a partir de informações extraídas de sites oficiais da secretaria de educação; 3 - entrevistas com os coordenadores dos departamentos relacionados às unidades temáticas deste estudo e; 4 – balanço sobre os dados oficiais do governo federal disponibilizados no site do IBGE. Assim, as técnicas de pesquisa utilizadas foram: análise documental e entrevista semiestruturada. Como principais sínteses do estudo, sustenta-se que, o PME de Belém-PA, efetivamente, possui um caráter formal burocrático que não é estruturante para a organização das políticas municipais. Desse modo, a investigação foi viabilizada pela possibilidade dos estudos no campo das políticas educacionais implementadas. Sobre a formação de professores, constatou-se que esta, apesar de ser constituída por um grupo orgânico, apresenta convergências com os projetos neoliberais para a educação, à medida em que, retira dos professores a autonomia para o planejamento, organização e avaliação dos processos pedagógicos, moldando, assim, o perfil docente, segundo os princípios gerenciais. A alfabetização de crianças, por sua vez, tem suas políticas centralizadas na formação de professores, isto é, em questões formativas, cuja abrangência não atende todos os determinantes que incidem sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, as políticas para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, menos influenciadas pelas métricas das avaliações de larga escala, são desenvolvidas com base no empreendimento de esforços – ainda que, com poucos recursos - na tentativa de romper com esse modelo que focaliza a intervenção educacional, unicamente, nesses processos formativos isolados. Como resultado, os dados estatísticos revelaram que, as metas do PME para alfabetização e formação de professores, até 2023, não foram alcançadas e, não há indicativos quanto à viabilidade de seus cumprimentos. Fica a tarefa posterior de confirmar tais prognósticos, quando a vigência do Plano se encerrar, ao final de 2025. Ao final do processo investigativo, foi possível perceber o avanço da direita e o acirramento dos interesses antagônicos de classe, com o predomínio das concepções liberais de educação cada vez mais consolidado, em Belém-PA. Ocorre no município, uma destruição de bases importantes da educação pública, com a retirada de direitos conquistados historicamente, com o avanço para a consolidação da educação gerencial, aligeirada, à distância e voltada à formação de competências. Destaca-se que, com a intensificação dos conflitos, a alternativa que os trabalhadores belenenses possuem é a luta e a organização coletiva. Assim, poderão garantir, condições mínimas de enfrentamento, na correlação de forças que passa a se configurar atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Municipal de Educação de Belém-PA; Políticas de Alfabetização; Políticas para formação de professores.

ABSTRACT

This study focuses on the Municipal Education Plan of Belém-PA (2015-2025) and aims to conduct a study on the role that this Plan has been playing in relation to local educational policies, highlighting the parameters established by the goals that are aimed at teacher training and literacy. The research is aligned with the Historical-Dialectic Materialist theory of knowledge and Historical-Critical Pedagogy. Data collection was carried out in four stages: 1 - bibliographic review carried out in the collection of theses and dissertations of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pará; 2 - mapping of educational policies implemented in the municipality, based on information extracted from official websites of the education municipal department; 3 - interviews with the coordinators of the departments related to the thematic units of this study and; 4 - assessment of the official data of the federal government available on the IBGE website. Thus, the research techniques used were: documentary analysis and semi-structured interview. The main conclusions of the study are that the PME of Belém-PA effectively has a formal bureaucratic nature without a structuring character for the organization of municipal policies. Thus, the investigation was made possible by the possibility of studies in the field of implemented educational policies. Regarding teacher training, it was found that this, despite being constituted by an organic group, presents convergences with neoliberal projects for education, as it takes away from teachers the autonomy for planning, organizing and evaluating pedagogical processes, thus shaping the teaching profile according to management principles. In turn, the literacy of children has its policies centered on teacher training, that is, on formative issues, whose scope does not meet all the determinants that affect the teaching and learning of reading and writing. On the other hand, policies for the literacy of young people, adults and the elderly, less influenced by large-scale assessment metrics, are developed based on the undertaking of efforts – albeit with few resources – in an attempt to break with this model that focuses educational intervention solely on these isolated training processes. As a result, statistical data revealed that the PME goals for literacy and teacher training by 2023 were not achieved and there are no indications as to the feasibility of their fulfillment. The subsequent task remains to confirm such forecasts, when the Plan ends in 2025. At the end of the investigative process, it was possible to perceive the advance of the right and the intensification of antagonistic class interests, with the predominance of liberal conceptions of education increasingly consolidated in Belém-PA. The municipality is experiencing the destruction of important foundations of public education, with the withdrawal of historically acquired rights, with the advance towards the consolidation of management education, which is shortened, distance-based and focused on the development of skills. It is worth noting that, with the intensification of conflicts, the alternative that workers in Belém have is collective struggle and organization. In this way, they will be able to guarantee minimum conditions for confrontation in the correlation of forces that is now taking shape.

KEYWORDS: Municipal Education Plan of Belém-PA; Literacy Policies; Policies for teacher training.

RESUMEN

Este estudio se centra en el Plan Municipal de Educación de Belém-PA (2015-2025) y tiene como objetivo realizar un estudio sobre el papel que este Plan viene desempeñando en relación a las políticas educativas locales, destacando los parámetros establecidos por las metas que apuntan a la formación de profesores y alfabetización. La investigación se alinea con la teoría Materialista Histórico-Dialéctica del conocimiento y la Pedagogía Histórico-Crítica. La recolección de datos se realizó en cuatro etapas: 1 - revisión bibliográfica realizada en el acervo de tesis y disertaciones del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Pará; 2 - mapeo de las políticas educativas implementadas en el municipio, con base en información extraída de los sitios web oficiales de la secretaría de educación municipal; 3 - entrevistas con los coordinadores de los departamentos relacionados con las unidades temáticas de este estudio y; 4 - evaluación de los datos oficiales del gobierno federal disponibles en el sitio web del IBGE. Así, las técnicas de investigación utilizadas fueron: análisis documental y entrevista semiestructurada. Como principales resultados del estudio, se argumenta que el PME de Belém-PA, efectivamente, tiene un carácter burocrático formal y no estructurante para la organización de las políticas municipales. Así, la investigación fue posible gracias a la posibilidad de realizar estudios en el campo de las políticas educativas implementadas. Respecto a la formación docente, se encontró que, a pesar de estar conformada por un grupo orgánico, presenta convergencias con proyectos neoliberales de educación, pues quita a los docentes la autonomía para planificar, organizar y evaluar los procesos pedagógicos, moldeando así el perfil docente, según principios de gestión. La alfabetización infantil, a su vez, tiene sus políticas centradas en la formación docente, es decir, en cuestiones formativas, cuyo alcance no abarca todos los determinantes que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, las políticas de alfabetización de jóvenes, adultos y mayores, menos influidas por las métricas de las evaluaciones a gran escala, se desarrollan a partir de la realización de esfuerzos – aunque con pocos recursos– en un intento de romper con este modelo que centra la intervención educativa únicamente en estos procesos formativos aislados. Como resultado, los datos estadísticos revelaron que las metas del PME en materia de alfabetización y formación docente hasta 2023 no se alcanzaron. La tarea posterior es confirmar tales predicciones cuando la vigencia del Plan termine a fines de 2025. Al final del proceso investigativo, fue posible percibir el avance de la derecha y la intensificación de intereses de clase antagónicos, con el predominio de concepciones liberales de la educación cada vez más consolidadas en Belém-PA. En el municipio, hay una destrucción de bases importantes de la educación pública, con el retroceso de derechos adquiridos históricamente, con el avance hacia la consolidación de una educación gerencial, aligerada, a distancia y centrada en la formación de competencias. Vale la pena señalar que, ante la intensificación de los conflictos, la alternativa que tienen los trabajadores de Belém es la lucha y la organización colectiva. De esta manera, podrán garantizar condiciones mínimas de confrontación en la correlación de fuerzas que actualmente se está configurando.

PALABRAS CLAVE: Plan Municipal de Educación de Belém-PA; Políticas de alfabetización; Políticas para la formación docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Apresentação Centro de Formação de Educadores Paulo Freire	170
Figura 2 -	Diretrizes para a educação infantil de Belém-PA	172
Figura 3 -	Caderno de Professores de Alfabetização – EJAI / Belém	173
Figura 4 -	Página – Blogspot Expertise em Alfabetização de Belém	176
Figura 5 -	Chamada para certificação - Formação de Professores em 2021 .	177
Figura 6 -	Chamada para certificação - Formação de Professores em 2022 .	178
Figura 7 -	Programação da formação continuada do Ciclo I, 2022	179
Figura 8 -	Chamada para certificação – XX Diálogos de Saberes, 2023	180
Figura 9 -	Programação – Qualifica SEMEC – 2023	182
Figura 10 -	Ementa da aula 1 (pg.1) – Qualifica SEMEC, 2023	183
Figura 11 -	Ementa da aula 1 (pg.2) – Qualifica SEMEC, 2023	184
Figura 12 -	Divulgação da Jornada Pedagógica – SEMEC, 2024	186
Figura 13 -	Programação da Jornada Pedagógica – SEMEC, 2024	188
Figura 14 -	Programação do XXI Diálogos de Saberes, 2024	190
Figura 15 -	Caderno ECOAR – Matemática na Alfabetização, 2016	191
Figura 16 -	Caderno ECOAR – Jogos de Matemática, 2013	192
Figura 17 -	Caderno ECOAR – Nas Trilhas da Aprendizagem, 2016	193
Figura 18 -	Caderno – Sequências didáticas na Alfabetização, 2016	194
Figura 19 -	Caderno – Alfabetização, Letramento e Matemática, 2012	195
Figura 20 -	Contra capa – Cadernos SEMEC	196
Figura 21 -	Palestra sobre o currículo de Belém-PA, 2023	198
Figura 22 -	Canal do <i>Youtube</i> – CFEPF	198
Figura 23 -	I Mostra de Sabores do Programa Alfabetização à Mesa, 2022 ..	204
Figura 24 -	Busto de Paulo Freire, inspiração para o nome do Centro	211
Figura 25 -	Livros de gestões anteriores a gestão cuja concepção é Freireana	211
Figura 26 -	Livro de Ata dos alfabetizados, a partir do ano de 2021	215
Figura 27 -	Certificado pela alfabetização alcançada	215
Figura 28 -	Página 1 da Ata com nomes dos alfabetizados em 2021	216
Figura 29 -	Página 60 da Ata com nomes dos alfabetizados em 2024	217
Figura 30 -	Porta da Sala onde funciona a COEJAI	218
Figura 31 -	Decoração de parede - corredor que leva à sala da COEJAI	219
Figura 32 -	Quadro de Paulo Freire - corredor que leva à sala da COEJAI ...	219
Figura 33 -	Exercício do livro didático ofertado aos estudantes da EJAI	220
Figura 34 -	E-book Sabores e Saberes da EJAI	221
Figura 35 -	Receita apresentada no e-book dos estudantes, 2023	222
Figura 36 -	Taxa de Alfabetização concluintes do 3º ano/ensino fundamental	226
Figura 37 -	Taxa de Alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Metas 5 e 9 do PNE/2014 e suas estratégias	100
Quadro 2 -	Metas 15 e 16 do PNE/2014 e suas estratégias	105
Quadro 3 -	Capítulos das resoluções sobre as DCN's – Formação de Professores	125
Quadro 4 -	Competências específicas que constam, em anexo, na DCN/2019	128
Quadro 5 -	Comparativo entre as DCN's 2015 e 2019 – Formação Inicial ...	131
Quadro 6 -	Comparativo entre as DCN's 2015 e 2020 – Formação continuada	133
Quadro 7 -	Membros que organizaram o documento final do PME	142
Quadro 8 -	Formação complementar, experiência e atuação profissional dos membros que organizaram o documento final do PME	143
Quadro 9 -	Nível de formação dos membros do CFEPF	207
Quadro 10 -	Metas anuais do CNCA – Belém-PA (2024-2030)	227
Quadro 11 -	Taxa de aprovação, Notas do SAEB e IDEB dos estudantes do 5º ano, anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Belém-PA nos censos de 2015-2023	228
Quadro 12 -	Porcentagens de professores da educação básica com curso superior (2007-2013)	231
Quadro 13 -	Categorias de adequação da formação dos docentes em relação a disciplina que lecionam	232
Quadro 14 -	Adequação de Formação Docente – Professores de Belém, 2023	232
Quadro 15 -	Tipo de pós-graduação dos professores da educação básica de Belém-PA (2007-2013)	234
Quadro 16 -	Número de docentes da educação de Belém-PA, por nível de escolaridade (2023)	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AFD – Adequação de Formação Docente
- ALFAMAT — Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita
- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBA — Ciclos Básicos de Alfabetização
- CF – Constituição Federal
- CFEPF – Centro de Formação de Educadores Paulo Freire
- CNAEJA – Comissão Nacional de Avaliação de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
- COEJAI — Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- CONABE – Conferência de Alfabetização Baseada e Evidências
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN's – Diretrizes Nacionais Curriculares
- ECOAR — Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EJAi — Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- FUNBOSQUE – Fundação Escola Bosque
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM — Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- NEP — Núcleo de Educação Popular
- NIED — Núcleo de Informática Educativa
- NGP – Nova Gestão Pública
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OI's – Organismos Internacionais
- ONU — Organização das Nações Unidas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN's — Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC — Pedagogia Histórico Crítica
PIB – Produto Interno Bruto
PMAIfa – Programa Mais Alfabetização
PME — Plano Municipal de Educação
PNA — Plano Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC — Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE — Plano Nacional de Educação
PPGED — Programa de Pós graduação em Educação
RMB — Região Metropolitana de Belém
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação
SECON — Secretaria Municipal de Economia
SEDUC — Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC — Secretaria Municipal de Educação
SEMMA — Secretaria Municipal de Meio Ambiente
SENAC — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI — Serviço Social da Indústria
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCH –Teoria do Capital Humano
TEA — Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETO E LÓCUS: INTERESSE PELA TEMÁTICA	17
1.2 UM ESTUDO DOCUMENTAL: PLANOS PARA A EDUCAÇÃO	20
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALFABETIZAÇÃO	24
1.4 ESTUDOS ANTERIORES EM BELÉM-PA	26
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	30
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: TEORIA SOCIAL	31
2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TEORIA PEDAGÓGICA	36
2.2.1 Alfabetização: um debate histórico-crítico	39
2.2.2 Ensino-aprendizagem na alfabetização histórico-crítica	44
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
2.3.1 Contexto brasileiro: atualidade e desafios	52
2.3.2 Perspectivas, concepção e saberes	58
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3 AS CRISES CONSTITUINTES DO CAPITALISMO E A ESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	68
3.1 A BASE CONSTITUTIVA/DESTRUTIVA DO CAPITAL	69
3.2 CRISES CAPITALISTAS HISTÓRICAS	73
3.3 PRINCÍPIOS ECONÔMICOS DE KEYNES E O NEOLIBERALISMO	80
3.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	88
4 APARATOS JURÍDICO-NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	96
4.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	96
4.2 POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	111
4.2.1 Programa Brasil Alfabetizado	111
4.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	114
4.2.3 Programa Mais Alfabetização	116
4.2.4 Política Nacional de Alfabetização e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	118
4.3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	124

5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE BELÉM-PA	137
5.1 O PME DE BELÉM-PA	138
5.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM BELÉM-PA	152
5.3 PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EM BELÉM-PA	162
5.3.1 Políticas de formação para professores alfabetizadores	163
5.3.2 Formação para os trabalhadores da educação	169
5.3.3 Programas de alfabetização para jovens, adultos e idosos	200
5.4 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA.....	206
5.4.1 História da formação de professores em Belém-PA: o CFEPF	207
5.4.2 Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI) e a alfabetização	214
5.4.3 Tendências para a educação de Belém-PA	223
5.5 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE AS METAS 5, 9, 15 E 16 DO PME DE BELÉM-PA	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS	243
ANEXO A – Encontro formativo do CII – Início da gestão do CFEPF	251
ANEXO B – Memorando Circular nº 06/2025 – Alteração dos proventos dos professores lotados em departamentos extra escolares	254

1 INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória está composta por quatro subseções que convergem para a apresentação inicial desta tese. Sinteticamente foram levantadas questões que, ao longo de toda a exposição são retomadas e discutidas.

A primeira subseção contempla a apresentação do objeto e o critério metodológico adotado para delinear o recorte, de modo que a investigação se tornasse exequível. Para tanto, foram apresentados os relatos sobre o interesse pela temática, as condições que fizeram emergir o contexto para a realização desta pesquisa e os critérios que determinaram a escolha do lugar onde foi realizada.

A segunda subseção apresenta a escolha das fontes utilizadas para coleta dos dados analisados no decorrer da pesquisa. O ponto de partida dessa apresentação é a compreensão da convergência entre objeto e procedimentos metodológicos, mesmo que ainda não haja uma explanação mais detalhada desses últimos. São explicitadas as premissas do que se buscou alcançar com a coleta deste tipo de fonte, bem como, das possibilidades científicas de contribuição por meio desta modalidade. Além desse aspecto, a subseção cita as Leis e os Planos que compõem a base para as discussões da investigação.

A terceira subseção contém a problemática social e histórica que faz emergir o interesse acadêmico pelas unidades temáticas da formação de professores, da alfabetização e - em uma perspectiva que relaciona ambas - da formação de professores alfabetizadores. Neste bojo, a exposição retoma o debate quanto à importância do aprendizado da leitura e escrita por meio da intervenção pedagógica. A subseção trata, também, brevemente, das premissas que sustentam o posicionamento político, teórico e de classe correspondentes a este estudo.

Por fim, a última subseção, contém uma breve síntese dos resultados obtidos em quatro dissertações desenvolvidas acerca dos programas implementados em Belém-PA voltados para o tema investigado nesta tese. Feito isto, a subseção é finalizada com a exposição da questão central que norteia a pesquisa, os objetivos traçados e a estrutura do relatório de pesquisa.

1.1 OBJETO E LÓCUS: INTERESSE PELA TEMÁTICA

Esta pesquisa tem como objeto o Plano Municipal de Educação (PME) de Belém-PA. Nele constam as diretrizes, metas e estratégias para orientar a educação do município no decênio de 2015 a 2025. O prazo, em vias de finalização, suscita um balanço, que trate do alcance dos objetivos e metas traçadas, bem como, das ações desenvolvidas durante este período.

O referido plano contém diversos debates incorporados ao seu discurso. Sua composição agrega desde o debate da inclusão das pessoas com deficiência até a melhoria do acesso escolar para a população negra, especialmente os povos das comunidades quilombolas. Por tratar da educação do município como um todo, contempla os diversos níveis de ensino e escolaridade com a proposição do atendimento a todas as faixas etárias.

Dentre as diversas proposições, há, por exemplo, a previsão de ações voltadas para a educação infantil, com o fortalecimento e aumento do atendimento deste nível de ensino para a população e, há metas que estimam a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais.

Assim, dada a diversidade de temas contidos no PME de Belém-PA, colocou-se a necessidade científica do recorte para o aprofundamento da investigação em unidades temáticas.

A opção pelo recorte converge com a linha de pesquisa - Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas - que subsidiou a pesquisadora na ocasião da produção desta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e, na mesma medida, com o desenvolvimento profissional da pesquisadora.

O interesse pessoal/acadêmico pelo tema desta pesquisa emergiu a partir da necessidade de aprofundamento acerca da realidade vivida no campo da docência. Sobre o tema da alfabetização, o interesse inicia com a inserção profissional na educação básica, no ano de 2018. Tendo sido empossada como professora do município de Ananindeua-PA, a realidade escolar e suas problemáticas passaram a ser percebidas no cotidiano da vida laboral.

De forma concomitante à minha inserção profissional, foi iniciado, também, o meu curso de mestrado no PPGED/UFPA. Foi, precisamente, a combinação desses dois acontecimentos que fortaleceram, sobremaneira, o interesse pela temática da formação de professores e da alfabetização.

Esse novo contexto vivido a partir de 2018 gerou diversas inquietações, legítimas da vida na docência. A vida acadêmica passou a ser a mola propulsora para uma vida mais consciente e crítica, perspectiva em que os temas da alfabetização, da formação de professores e do papel das políticas educacionais no funcionamento escolar passaram a mostrar-se cada vez mais caros.

A experiência simultânea obtida com o curso de mestrado e o exercício da função docente, possibilitaram uma percepção empírico-analítica (Sánchez Gamboa, 2018) validada através das experiências a partir de uma perspectiva enquanto sujeito inserido na realidade observada e, ao mesmo tempo, instrumentalizado pelos conhecimentos que auxiliam no entendimento desta.

Enquanto sujeito empírico, no cotidiano da escola foi possível constatar uma realidade problemática no ciclo de alfabetização. Diferentemente das condições da época vivida como estudante da educação básica - ocasião em que a alfabetização possuía correspondência a uma série em específico, não a um ciclo - a constatação na prática, da organização dos ciclos, revelou certas inconsistências no que tange ao confronto entre a proposta dessa organização e sua materialização efetiva nas escolas.

Empiricamente, pôde-se constatar que o ciclo de alfabetização, constituído, por exemplo, por um bloco de três séries, 1º, 2º e 3º anos, ocasiona imprecisões no trato pedagógico e na responsabilidade do ensino da leitura e escrita. Em virtude de as séries não permitirem reprovações ou retenções, observa-se um afrouxamento no ensino, gerado pelos pressupostos resultantes da aprovação automática (Gontijo, 2014). Essa questão será explanada em detalhes na subseção que trata da alfabetização a partir de um referencial histórico-crítico.

Esse foi o contexto que levou ao interesse pelo tema e, que gerou como produto a dissertação de mestrado intitulada: “Políticas nacionais de alfabetização: o programa mais alfabetização no município de Ananindeua-PA”, defendida em 2020.

No doutorado, o foco investigativo manteve-se nas políticas educacionais. Com o intuito de ampliar a investigação e desenvolver um estudo que, somado a outros, fortaleça as pesquisas na Região Metropolitana de Belém (RMB), foi feita uma pesquisa na capital do Estado do Pará - Belém.

A RMB, também conhecida como a ‘grande Belém’ é composta por oito municípios: Ananindeua, Barcarena, Belém, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará. Essa configuração é resultado de um percurso histórico relativamente longo, pois, os municípios foram inseridos no contexto da Região

Metropolitana no decorrer dos últimos 50 anos, desde 1973 até o ano de 2023, com a inclusão de Barcarena.

Os municípios que compõem a RMB possuem interligação, não somente dentro do recorte espacial que os aproxima geograficamente, mas caracterizam-se pela interligação da infraestrutura que possibilita o fluxo de pessoas, de informações, de mercadorias, etc. Em geral, os municípios possuem significativa importância política e econômica que, de alguma forma, agrega vantagens expansivas para a região.

De acordo com os censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a RMB passou a constar no ano de 2010 – última atualização desse indicador - a lista das 16 regiões brasileiras com alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). A estatística demonstra condição aparentemente positiva, no entanto, cabe esmiuçar e aprofundar o entendimento acerca da realidade material vivida nesta região, bem como, os critérios utilizados e condições dos ranqueados na coleta desses dados estatísticos.

A estimativa populacional no ano de 2022, realizada pelo mesmo instituto, revelou o número de 2.243.895 habitantes, o que fez com que a Região Metropolitana de Belém fosse configurada como a segunda mais populosa da Região Norte do Brasil, ficando atrás apenas da Região Metropolitana de Manaus que possuía, a época, cerca de 2.532.226 habitantes.

Destaca-se que, neste período, a região era composta apenas por sete municípios, haja vista a inserção do município de Barcarena apenas no ano de 2023.

As inserções municipais, como dito anteriormente, aconteceram em largo espaço de tempo. Em 1973, a Lei complementar nº 14, instituiu a Região Metropolitana de Belém que foi formada, originalmente, por Belém e Ananindeua.

Esse contexto histórico atrela os dois municípios e demonstra que a relação entre ambos se dá, oficialmente, há aproximadamente meio século. Além da relação histórica, destaca-se, também, a relação geográfica, visto que, os municípios, em questão, são fronteiriços.

Essa aproximação e interligação histórica mais duradoura fortaleceu o interesse na ampliação da pesquisa que, inicialmente, se deu no município de Ananindeua, na ocasião do mestrado e, avançou na ocasião do doutorado com o município de Belém-PA.

Portanto, esta pesquisa inspirou-se na possibilidade de ampliação por meio do fornecimento de resultados significativos para a composição de um quadro de pesquisas

sobre as políticas educacionais, formação de professores e alfabetização na Região Metropolitana de Belém.

De modo que, os critérios utilizados para a escolha do município investigado foram: a sua condição partícipe na RMB com centralidade política e cultural devido a ser a capital do estado, e o fato de englobar mais da metade da população da região como um todo.

1.2 UM ESTUDO DOCUMENTAL: PLANOS PARA A EDUCAÇÃO

A opção pelo estudo documental emerge, concomitantemente, com a escolha do objeto. As análises desta pesquisa foram fundamentadas no documento do PME de Belém-PA e, de igual maneira, nos documentos relevantes no processo investigativo, o que incluiu os documentos: da Política Nacional de Educação; das Políticas Nacionais sobre Alfabetização e; das Políticas Nacionais para a Formação de Professores.

A investigação baseia-se, centralmente, na esfera documental e tem como ponto de partida as análises dos recursos discursivos utilizados, sobretudo, no âmbito da contrarreforma educacional iniciada na última década do século passado e, promovida até os dias atuais, através dos Planos para a educação.

O estudo de tais documentos justifica-se, na medida em que, estes, embora explicitem muitos elementos, não revelam todas as suas facetas; portanto, apreender sua essência e o grau de convergência entre suas elaborações e as diretrizes de outras esferas é tarefa fundamental a ser viabilizada pela pesquisa científica.

Evangelista (2012, p. 6), ao situar a tarefa do pesquisador no trato da análise documental afirma: “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa.” Desse modo, em políticas educacionais é tarefa fundamental no processo investigativo:

Encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 7).

O documento constitui algum grau de materialização de uma política hegemônica fomentada por uma ideologia dominante que deve ser minuciosamente desvelada pois, a

compreensão de sua constituição histórica possibilita a revelação do nível de consciência e o potencial de transformação das pessoas, por isso:

O interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 14).

Destaca-se que, nesta tese, a investigação se volta para o Plano Municipal de Educação de Belém-PA, suas metas e estratégias, especialmente, aquelas direcionadas à formação dos professores e à alfabetização. É feita a inquirição sobre o perfil docente pretendido e moldado pelas orientações expressas nos discursos dos documentos nacionais e, o reflexo destes, no PNE/Belém.

O delineamento deste estudo foi oportunizado na ocasião da qualificação quando, unanimemente, os professores reiteraram a importância de destinar o foco de pesquisa para a política implementada no município, de modo a centralizar neste objeto os esforços que deveriam ser empreendidos, desde a fundamentação teórica, às escolhas metodológicas e desenvolvimento da pesquisa.

A realidade atual suscita este tipo de investigação pois, desde a década de 1990, ocorre um conjunto de contrarreformas em várias esferas da vida social (saúde, previdência, gestão pública, etc.), como uma das formas das frações hegemônicas do capital enfrentarem a crise estrutural de acumulação e garantirem seus objetivos primordiais de obtenção de lucro pela exploração do trabalho e apropriação de recursos naturais. E a área educacional não fica imune a esse movimento.

Tais contrarreformas visam adaptar as instituições de ensino aos objetivos econômicos e político-ideológicos contidos no projeto da burguesia mundial. Por isso, são alinhadas aos interesses de lucro dos setores hegemônicos do capital, e à manutenção da ordem social.

Apesar da literatura especializada conter diversos registros sobre o caráter das contrarreformas educacionais, a compreensão dos projetos históricos e as perspectivas em disputa, a investigação realizada sobre o PME de Belém-PA se justifica pois, conforme afirmam Evangelista e Shiroma (2019, p. 85):

A análise de políticas exige percorrer os caminhos de sua construção, seus estratagemas de consolidação, rastrear seus slogans, para que possamos entender o modo pelo qual articula consensos em torno de seus conteúdos. Os documentos de política educacional – oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional – são fontes que oferecem pistas.

O ponto de partida para o entendimento do Plano é o documento formal que expressa suas orientações. O PME de Belém-PA compõe as propostas e as especificações das ações interventivas que foram estruturadas, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e, a partir do diagnóstico da realidade educacional da cidade.

É a partir da lei nº 13.005/2014 que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e, democratizar a gestão do ensino.

A partir do PNE/2014, os governos estaduais e municipais são incumbidos da tarefa de mobilizarem esforços em busca do alcance dos objetivos estipulados por este documento.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste Plano Nacional, no prazo de 1 ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014, p. 1).

Nesse sentido, às diferentes esferas governamentais foi atribuído um compromisso que se refletiu nas políticas articuladas, as quais anunciaram em seus discursos, o interesse em garantir uma gestão democrática para uma educação inclusiva e de qualidade. De modo que, os entes federados passaram a incluir em seus planos, estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Brasil, 2014, p. 3).

O PME de Belém é aprovado pela Lei 9.129 de 24 de junho de 2015 e, conforme imposição legal ele é sancionado, exatamente, um ano após o PNE/2014, tendo suas diretrizes e orientações elaboradas em consonância com as diretrizes nacionais. É composto por uma breve apresentação sobre os marcos legais que impulsionaram sua elaboração, sobre a fundação do município de Belém-PA, suas características territoriais,

sua densidade demográfica e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Em seguida, há um item sobre a educação em Belém, no qual são apresentadas as diretrizes do Plano e os eixos em que estas se baseiam. Da mesma forma, esses eixos norteiam as metas e estratégias para as ações interventivas no município. Os eixos são: diversidade e inclusão; gestão e avaliação; financiamento da educação e valorização profissional.

Além destes itens introdutórios, o PME de Belém se desdobra em 20 metas, justificadas com base nas análises da realidade do município e, para o alcance destas metas são listadas diversas estratégias de ação, conforme os eixos norteadores e as diretrizes.

Em virtude do recorte a que se propõe este estudo, o foco do trabalho irá se deter às 4 metas que tratam das temáticas pesquisadas. As metas 5 e 9 são analisadas por possuírem correspondência com o tema da alfabetização e, as metas 15 e 16, são analisadas por se tratarem das políticas voltadas para a formação de professores.

Ao final, o documento possui um item que apresenta a forma como serão realizados o acompanhamento e a avaliação do Plano Municipal de Educação. No total, o documento possui 98 páginas contendo as propostas municipais para educação dentro do período de dez anos (2015-2025).

A explicitação quanto à organização do PME de Belém-PA se dá com o intuito de situar, em linhas gerais, a composição deste documento. No entanto, a investigação que se seguirá nas seções posteriores trará um aprofundamento analítico de tais elementos, tendo-se como pressuposto que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’ (Evangelista, 2012, p. 9).

Diante do exposto, o estudo do PME de Belém-PA pretende revelar e enriquecer a compreensão da materialidade quanto à política educacional do município para a formação de professores e para a alfabetização, nos últimos dez anos.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALFABETIZAÇÃO

O foco na temática da formação de professores e da alfabetização sustenta-se no entendimento de que a condição leitora é fundamental no processo educacional e na vida social. Essa condição auxilia no desenvolvimento para o convívio nos espaços sociais.

Há consenso nos discursos quanto à importância do aprendizado da leitura e escrita, em geral, justificada pela necessidade de interação em uma sociedade fortemente permeada pela escrita, onde as atividades mais básicas da vida social exigem dos seres humanos, o recurso à leitura para adquirir certas informações, para deslocamento, para solucionar problemas de ordem financeira e tantos outros.

Isto é, para uma inserção minimamente adequada nos espaços de convivência social e para desenvolver-se humanamente nas áreas da educação, do lazer e nas áreas profissionais, faz-se imprescindível o aprendizado da leitura e escrita.

Todavia, ainda que esse fato seja tido como inquestionável, e, mesmo que, na aparência das intenções governamentais o tema se apresente como central, a realidade constatada revela a insuficiência dos proclamados “esforços” dispendidos.

As pesquisas científicas e os censos estatísticos demonstram que os resultados das políticas educacionais estão aquém do esperado para o nível de desenvolvimento cultural humano atual. A validação dessa informação se constata nas infundáveis metas que são estipuladas, uma após a outra, plano após plano e, amparadas sempre pelos mesmos discursos, baseados no fracasso do sistema educacional (Saviani, 2017).

Para compreender tal fracasso, as pesquisas científicas buscam desvelar as reais intenções das frações de classe dominante em relação à educação. As constatações dessas pesquisas indicam a incoerência que, de um lado se apresenta, pela aparente preocupação com a temática e, de outro, pelo projeto que destina recursos muito aquém do necessário à manutenção e desenvolvimento da educação.

O antagonismo estrutural expresso nesta relação ocorre a partir de determinações objetivas próprias da ordem do capital, que precisam ser consideradas. “O desenvolvimento das forças produtivas não é neutro [...] ao contrário, este desenvolvimento, a partir do modo de produção capitalista, será determinado segundo o próprio capital” (Vieira, 2023, p. 52).

Essa constatação consolida-se à medida em que as problemáticas sociais, todas elas, originam-se nas relações estruturais constitutivas das bases sociais do sistema de produção no qual estamos imersos.

Neste sentido, a premissa teórica desta pesquisa, antecedente de qualquer problema, parte da intrínseca relação entre o tema adotado e as determinações fundamentais do sistema capitalista. O debate sobre as políticas educacionais, sobre a formação de professores e sobre a alfabetização deve ir até as suas raízes sociais. Portanto, analisar a origem, o desenvolvimento e as projeções futuras dependem do estudo das bases da sociedade regida pelo capital, de suas questões estruturais, bem como das suas novas formas de recomposição/organização.

Essas questões serão retomadas na seção III e constituem a base histórica para fundamentar a compreensão da organização social, sua configuração na atualidade, as tramas que articula para a educação e, com quais objetivos.

Tal contextualização indica a necessidade de reflexões basilares, como as seguintes: cabe no sistema capitalista uma educação de qualidade para todas as pessoas, indistintamente? O pleno desenvolvimento de cada pessoa, através do acesso e incorporação da cultura produzida histórica e socialmente, é possível neste tipo de organização social?

De acordo com Mészáros (2011, p. 15): “Uma mudança historicamente viável somente pode ser verdadeiramente *epocal*, colocando a tarefa de ir além do próprio capital como um modelo de controle do metabolismo social”.

Entretanto, enquanto a superação do capital não se torna uma realidade concreta, uma das incumbências da luta de classes, do ponto de vista da classe trabalhadora, é a apropriação desse debate, seguida do enfrentamento contra hegemônico do funcionamento da engrenagem do sistema capitalista, o que inclui a esfera educacional.

A racionalidade própria desse sistema se expressa, também nos programas implementados pelos Municípios, Estados e Governo Federal. São essas políticas, a forma como são estruturadas e, como elas chegam até as escolas que demonstram o formato da educação que se pretende para a classe trabalhadora (ampla maioria nas instituições públicas de ensino).

A ciência, mesmo que permeada pela lógica do capital, é ela própria quem revela as suas contradições. Primeiramente, em forma de denúncia, através de suas descobertas e do desvelar das questões sociais escamoteadas pelo discurso capitalista. Segundo, pelo enfrentamento que se organiza através do conhecimento produzido e propagado, através das pesquisas científicas, como é o caso do estudo documental realizado nesta tese.

O documento indica a essência da política, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. Precisamos de um método para desconstruir este todo ingenuamente percebido em sua aparência, para chegarmos à produção de teoria, de conhecimento sobre o objeto, sua estrutura e dinâmica (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90).

É neste campo de contradições da lógica do capital que operam as possibilidades de resistência e luta da classe trabalhadora e, na perspectiva científica, essas possibilidades encontram-se nas pesquisas acerca da realidade. Cabe à atividade científica ultrapassar o empirismo da vida cotidiana e seus fenômenos aparentes, a fim de alcançar a essência da realidade e os elementos contraditórios constituintes do capital.

1.4 ESTUDOS ANTERIORES EM BELÉM-PA

A partir da premissa teórica deste estudo, das escolhas quanto ao tipo de pesquisa, temática, objeto e lócus de investigação, iniciaram-se as buscas por análises já realizadas acerca do tema. Preliminarmente, foi feita uma seleção de um conjunto de dissertações que investigaram políticas educacionais e programas voltados à formação de professores alfabetizadores no município de Belém-PA. Os estudos selecionados contemplam pesquisas acerca dos programas de maior expressão e abrangência no município¹.

Feita a leitura das dissertações selecionadas, as categorias que emergiram do material coletado foram: padronização das formações e, conseqüentemente, da identidade docente; culpabilização/responsabilização dos professores e; precarização do trabalho nas instituições de ensino.

As pesquisas indicam que os programas e projetos implementados em Belém-PA assumem as concepções de prática docente e perfil de professor expressos nos documentos nacionais voltados ao modelo de educação gerencialista. A utilização de termos como diversidade, força de mercado, excelência, oportunidade, eficiência, modernização, dentre outros, não se dá aleatória e involuntariamente; ao contrário, a recorrência de tais termos,

¹ São eles: 1- A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores (Pereira, 2015); 2 - A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Silva, 2017); 3 - O programa Alfamat na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém (Madureira, 2018); 4 - Análise teórica e metodológica do programa de formação de professores alfabetizadores da secretaria de educação do município de Belém, ECOAR: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo (Silva, 2020).

cada vez mais presentes nos documentos oficiais evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo léxico educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 13).

Tal concepção de educação molda, principalmente através das formações, a identidade dos professores, tornando-os reprodutores de uma racionalidade técnica que visa à formação de alunos limitados a competências e habilidades para a resolução de problemas simples do cotidiano, o mesmo valendo para os próprios professores, que precisam possuir competências relativas à prática pedagógica concebida no imediatismo.

Em contrapartida, essa concepção de educação centraliza no professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos, mesmo que, simultaneamente a esse sistema de cobrança e culpabilização dos docentes, o Estado não forneça adequadas condições objetivas para a realização de seu trabalho.

A análise dos resultados expressos nas dissertações demonstra o reflexo de tais programas nas falas dos professores, nos documentos de orientações específicas de cada programa, nas observações realizadas pelos pesquisadores, dentre outras formas metodológicas de coleta e análise de dados.

No tocante à problematização até aqui exposta, e diante dos apontamentos já realizados em estudos que antecedem esta tese, foi possível elaborar a seguinte questão norteadora: qual o papel que o Plano Municipal de Educação de Belém-PA tem cumprido no quadro das políticas educacionais desse município destinados à formação de professores e à alfabetização?

Nessa perspectiva, para além das questões mais amplas que são abordadas no PME de Belém-PA, foram analisadas, também, as articulações de suas diretrizes no contexto das contrarreformas educacionais para a formação dos professores e para o trato com a alfabetização no município.

A partir dos estudos de Evangelista e Shiroma (2019), o trato com o *corpus* documental, propriamente dito, foi fundamentado a partir de 4 questões essenciais norteadoras para a análise dos documentos: a relação trabalho/capital implícita na concepção do documento; o papel que nessa concepção ocupa o Estado; as contradições do sistema capitalista vinculadas à formulação de políticas públicas para a educação; e os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressas no processo de produção de tais políticas educacionais.

Devido à compreensão de que uma política educacional não é somente causa, mas consequência da história que a precede, foi feito um estudo sobre o contexto histórico que se desdobrou até a produção do *corpus* documental analisado para compreender o PME de Belém, em sua totalidade.

A compreensão do contexto que ocasiona o movimento das contrarreformas educacionais – e que possui como uma de suas expressões a articulação e produção de documentos oficiais - é fundamental para compreendê-las.

Os fatos existem em um conjunto, não linear, de fatos ou acontecimentos e só em relação a esse conjunto podem ser compreendidos [...] os elementos teóricos viabilizam aproximações à totalidade (Evangalista, 2012, p. 12).

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é: realizar um estudo sobre o papel que o Plano Municipal de Educação de Belém-PA vem cumprindo em relação às políticas educacionais deste município, com destaque aos parâmetros estabelecidos pelas metas do Plano que são destinadas à formação de professores e à alfabetização.

Os objetivos específicos são: Caracterizar o contexto histórico das contrarreformas articuladas às crises constituintes do capital e, sua vinculação com o aparato jurídico-normativo que instaura a Política Nacional de Educação Brasileira, as Políticas para a alfabetização e, as Políticas para a formação de professores; Analisar os conteúdos dos discursos que dão sustentação à implantação do Plano Municipal de Educação de Belém-PA, sobretudo os sentidos por ele produzidos e as condições que o produzem; Avaliar as pesquisas acerca das políticas educacionais implementadas no município de Belém-PA e, mapear os programas sobre alfabetização e formação de professores, conforme as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação e; Comparar as metas apresentadas na elaboração do PME e os índices estatísticos de Belém-PA correspondentes, em relação a alfabetização e formação de professores.

O texto desta tese possui cinco seções a contar com esta introdução.

A segunda seção corresponde à fundamentação teórica e metodológica do trabalho onde são elencadas as categorias teóricas e procedimentos metodológicos adotados.

A terceira seção aborda a perspectiva histórica que remonta ao período pós guerra com o contexto de crises do capital, sua relação com o grau de mobilização da classe trabalhadora, os interesses e as necessidades das classes fundamentais do capitalismo, até o movimento das contrarreformas educacionais na década de 1990 com as articulações dos organismos multilaterais e a introdução do modelo gerencial na educação.

A quarta seção traz as análises sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), as Políticas Nacionais para a Alfabetização e as Políticas Nacionais para a Formação de Professores. Os documentos datam, a partir do início do século XXI e contêm as diretrizes e orientações nacionais para a educação no Brasil.

A quinta seção corresponde à análise do PME de Belém-PA. A análise documental engloba a exposição do Plano em linhas gerais, as condições em que o mesmo foi elaborado, as entidades e os sujeitos que o compuseram, bem como, os sentidos por ele produzidos por meio da estruturação de seus discursos. A seção é composta pela revisão bibliográfica dos estudos que tratam sobre as políticas educacionais para a formação de professores alfabetizadores; pelo mapeamento das políticas educacionais implementadas e; pela análise dos dados coletados em duas entrevistas sobre as temáticas; por fim, é feito um balanço entre os dados estatísticos do município de Belém-PA no ato de elaboração do Plano com os dias atuais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção serão explicitadas as bases teóricas e metodológicas que alicerçam esta pesquisa. Primeiramente, em uma perspectiva social e ampla, são apresentados os elementos centrais da teoria marxista, que têm correspondência no método materialista, histórico e dialético.

Em seguida, a exposição textual aborda os elementos centrais da pedagogia histórico-crítica, sendo eles: o posicionamento de classe, o tipo de educação por ela defendida, o papel da escola nesse contexto e o conhecimento específico do espaço escolar, organizado na forma de conteúdos clássicos.

Com base nos pressupostos da referida pedagogia, são abordados os elementos históricos acerca da alfabetização, dentre os quais: a reorganização das instituições escolares com a inserção dos ciclos de alfabetização e o processo de desmetodização desse ensino; o desmonte da educação com a introdução do modelo gerencialista na estruturação escolar e; indicativos sobre a concepção histórico-crítica de alfabetização.

Posteriormente, a fundamentação teórica contempla os elementos que compõem o debate sobre a Formação de Professores. Em convergência com o objeto, foi dada ênfase às propostas do projeto neoliberal para educação pois, os interesses capitalistas, representados pelos Organismos Internacionais, fomentam uma dupla ilusão ideológica, ao passo em que, ao culparem os professores pelo fracasso da educação, escondem o conjunto de determinantes que ocasionam esta realidade e, ao mesmo tempo, reorganizam e controlam os processos pedagógicos por meio da justificativa de que a intervenção para criar o novo perfil docente é fundamental para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, a economia dos países.

Desse modo, as agendas educacionais passam a propor uma intervenção direta nas formações dos professores. No tópico que trata da temática, são explicitados os desdobramentos da formação pelo viés gerencialista, bem como, a concepção de formação defendida por este estudo.

Por fim, são apresentadas, também, as escolhas metodológicas da pesquisa, como: o tipo de pesquisa; as técnicas; os critérios definidos, a priori, para seleção dos documentos analisados e, a opção pela abordagem na perspectiva da análise documental.

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: TEORIA SOCIAL

Esta pesquisa tem como base teórica principal o materialismo histórico dialético. Os autores que constituíram o arcabouço teórico para sustentação desta teoria social foram Karl Marx e Friedrich Engels. Ambos possuem diversas produções, conjuntas ou não, que são os fundamentos de uma teoria que revela a gênese da sociedade capitalista, e suas estruturas e tendências.

A questão central da escolha pelo método do MHD vincula-se a um projeto revolucionário. Marx dedicou a vida e sua pesquisa aos trabalhadores e a revolução socialista (Netto, 2011). Portanto, a opção por este método é um posicionamento político. Vale destacar, com muito pesar, que “milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até, mesmo assassinados por serem marxistas” (Netto, 2011, p. 10).

Posicionar-se conscientemente, deriva da certeza de que, estar em uma posição é inevitável, dada a parcialidade – condição inerente – de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Assim, a ciência não possui neutralidade e, portanto, assumir uma posição ou eximir-se desta escolha sempre trará consequências aos interesses das classes fundamentais em disputa.

O método marxiano se detém ao estudo da realidade visando sua transformação; portanto, parte dela e para ela retorna. Para melhor situá-lo, o pontapé inicial pode ser dado com o isolamento - para efeitos didáticos - a partir dos três elementos que compõem sua nomenclatura: materialista, histórico e dialético.

A perspectiva materialista é mais que uma perspectiva científica, refere-se à visão de mundo que embasa a ciência elaborada para compreender a realidade. Parte-se da existência objetiva da vida material, isto é, da vida que se desenvolve a partir da materialidade vivida, que se desenvolve a partir do humano que se humaniza constantemente, pelo trabalho e pelas formas de socialização estabelecidas.

Marx (1968), ao tratar da dialética materialista, difere-a da dialética de Hegel (1807), ao afirmar que se opõe a sua elaboração. Em Hegel (1807), a dialética identifica a criação do real a partir do plano ideal. Marx (1968) defende o oposto: o ideal é o material transposto para o cérebro pensante do ser humano. Daí a caracterização fundante das teorias desses autores, caracterizando-se Hegel como idealista e Marx como materialista.

Na perspectiva histórica do método, a vida pressupõe a apropriação e acúmulo de cultura. À medida que o ser humano estabelece relações sociais, ele se apropria dos conhecimentos humanamente criados. Essa apropriação possibilita novas criações e, para as gerações futuras, novas apropriações culturais mais desenvolvidas.

Acumular e se apropriar desses conhecimentos é possível graças à capacidade que o ser humano desenvolveu de transmitir informações e, conseqüentemente, aprender novas informações. Os aspectos históricos da vida social permitem esse processo, haja vista, a criação das formas sistematizadas de armazenar conhecimentos.

Pela relação estabelecida com os demais fundamentos metodológicos marxistas, o elemento da historicidade não se apresenta na simplicidade de fatos cronologicamente relatados, mas na observação às gêneses dos fenômenos, nas organizações sociais, nas formações socioeconômicas e nas relações de produção.

Prates (2012, p. 121), ao citar o movimento de *detour* exposto por Lefebvre (1968), explicita como se dá essa investigação histórica acerca dos fenômenos estudados:

[...] um processo regressivo quando busca a origem e progressivo quando remonta o movimento histórico, libertando-o de suas limitações pelo processo reflexivo e interpretativo, logo, reinventando formas de ler o velho para encontrar novos significados, novas conexões. A descoberta de novos sentidos, a apropriação do movimento, nos possibilita encontrar ou construir novos caminhos.

A dialética é a própria vida em movimento. A todo momento a vida está em transformação e a realidade existe independente da consciência humana. É preciso reconhecer que o movimento é elemento fundamental da realidade e que, portanto, há certa provisoriedade nas certezas. Isso não significa dizer que as certezas não possam existir, mas sim que, o tempo histórico sempre marca uma época e, dentro desse contexto, é que as análises sempre possuem correspondência ao objeto dentro de um determinado recorte. Pensar dialeticamente é muito mais que elaborar formas de investigação em uma pesquisa científica.

o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade (Konder, 2008, p. 46).

A teoria marxista parte da prática, isto é, da realidade concreta. Desse modo, a investigação exige do pesquisador a aproximação intencional do que se pretende pesquisar – o objeto, daí a impossibilidade da neutralidade. Entretanto, a relação imediata, entre sujeito e objeto, não será suficiente para revelar ao primeiro - quem se propõe a

compreender - toda a complexidade e determinações sintetizadas no segundo – que emite à luz possibilitando a compreensão.

O real concreto é a síntese de múltiplas determinações. Portanto, compreender a essência do objeto, implica necessariamente conhecer as suas determinações; as quais não são visíveis na aparência fenomênica. Ao contrário, por derivarem de múltiplas naturezas e ordens, a percepção das diversas determinações se dá na compreensão das relações e mediações que existem entre elas.

Para ultrapassar a aparência fenomênica e os limites do senso comum - dados na imediaticidade do contato com a realidade - o investigador deve se propor a inquirir o objeto, incansavelmente, em um contínuo movimento de aproximação e afastamento deste (Ianni, 2011).

Primeiro, deve aproximar-se da realidade que, a priori, se apresenta de forma caótica; em seguida deve afastar-se, no processo analítico, para entender a realidade, também, em uma perspectiva teórica. Isto ocorre porque após o contato imediato com o objeto, o pesquisador ao afastar-se, assimila, no ato de transposição do concreto real para o concreto pensado, as diversas determinações, que juntas, em suas particularidades e relações, compõem a realidade estudada. Assim, “Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, cuja formação se opera no retorno ao ponto de partida” (Kosik, 1976, p. 29).

Posteriormente, no processo de síntese, faz-se novamente o movimento de aproximação, mas agora de retorno à realidade. Entretanto, “[...] não mais como ao vivo e incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido” (Kosik, 1976, p. 29).

Dessa forma, ao alcançar a essência do objeto ou a estrutura e dinâmica do objeto, o pesquisador consegue reproduzir a realidade no plano do pensamento. Por isso, para Marx, a teoria representa o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, ou seja, é o real reproduzido no plano ideal (Netto, 2011). Exatamente por esse motivo podemos afirmar que a teoria jamais influenciará diretamente na realidade, porque, por mais que utilize o método mais rigoroso de investigação, trata-se de uma reprodução do real. Porém, contraditoriamente, a realidade conhecida, diferencia-se da realidade não conhecida, especialmente tratando-se da realidade social.

Em suma, a pesquisa na ótica de Marx é a busca, a investigação pelas determinações. Marx não trabalha com definições, mas opera com a máxima saturação de determinações. O que se torna ainda mais complexo, ao passo em que, a realidade é

dinâmica e, portanto, entendê-la dialeticamente, significa apreendê-la como fenômeno derivado e mediato, como produto da práxis social da humanidade que a todo o momento sofre mudanças.

O materialismo histórico-dialético traz muitos elementos e a base fundamental para a efetivação de uma pesquisa pautada na compreensão da realidade concreta; no entanto, não apresenta didaticamente “passos” possam ser aplicados pelo pesquisador, e nem poderia, porque fugiria à sua proposta enquanto método de investigação do real, que compreende ser este, dado de um determinado espaço em uma determinada época.

Dentre estes elementos fundamentais, podem ser citadas as questões centrais dos parâmetros e princípios no método de Marx: o seu caráter revolucionário; a perspectiva de transformação; o reconhecimento da existência da luta de classes e seu caráter teleológico (Prates, 2012).

Sinteticamente, o caráter revolucionário vislumbra que, historicamente, é possível superar as atuais formações e organizações sociais e, em última instância, o modo de produção vigente.

Tudo isto é possível a partir do desenvolvimento dos processos de emancipação das pessoas e a partir da perspectiva de transformação que se realiza na concretude do trabalhador transformador da matéria que, conseqüentemente, transforma-se em humano. Alcançar esse patamar transformador pauta-se na premissa do reconhecimento de que a realidade é condicionada pelo antagonismo e pela luta de classes.

Compreender esse condicionante da organização social é fundamental para desenvolver o nível de consciência e agir de forma, politicamente, intencional. “A história da sociedade até nossos dias é a história da luta de classes” (Marx, 2008, p. 8).

Outro aspecto central do método de Marx é a teleologia. Nas teses sobre Feuerbach, Marx (1987, p. 163) afirma: “os filósofos se limitam a interpretar o mundo, cabe transformá-lo”. Assim, a teleologia orienta o método para a finalidade principal dos esforços empreendidos no processo de investigação, de modo que, o fim a ser atingido orienta o percurso. Neste aspecto, a práxis assume centralidade pois, situa-se enquanto uma prática com direção social definida e orientada pela teoria.

Prática e teoria são compreendidas como unidade indissociável. A unidade é a expressão do real, haja vista, a compreensão da existência intrínseca entre objetividade e subjetividade, entre qualidade e quantidade, entre racionalidade e sensibilidade, entre particularidade e universalidade. A unidade dialética dos fenômenos e da vida social é

uma realidade que se apresenta na essência da vida, mas que precisa ser desmistificada para o desvelamento das relações existentes nessa interconexão (Prates, 2012).

Pode-se depreender de todo o exposto que, o desafio do método materialista histórico e dialético é a capacidade de ater-se detidamente ao objeto e tudo que o cerca e constitui, valendo-se dos fundamentos e categorias que emanam da própria realidade.

Marx apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas. Nesse processo de apreensão, o autor considera fundamental dar visibilidade às contradições inclusivas que o permeiam e às transformações ocorridas no percurso, transformações estas que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade (Prates, 2012, p. 117).

Marx, através de seu estudo sobre a produção burguesa, articula três categorias nucleares que constituem a base necessária para a sua teoria social: a totalidade, a contradição e a mediação. Essas são as categorias que revelam a estrutura e dinâmica da realidade e que, portanto, auxiliam, fundamentam e direcionam a investigação (Netto, 2011).

Na subseção sobre os procedimentos metodológicos, é feita a explicitação de cada uma das categorias do método acima, bem como, suas relações intrínsecas com a investigação que se desdobra sobre o objeto desta pesquisa. Além destas, são explicitadas, do mesmo modo, as demais categorias que foram selecionadas a priori ou que emergiram no decorrer do estudo.

Dada a temática desta tese, inserida no campo da educação, destaca-se a centralidade que possui a categoria da mediação nos processos formativos escolares. De acordo com Saviani (2015), é com a mediação dos adultos que as crianças se apropriam, dentro de um curto período, dos conhecimentos historicamente acumulados por décadas e séculos. Por essa razão, é uma categoria que conecta as demais e constitui a tarefa principal da docência.

Martins (2013), também discorre sobre a mediação e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A autora enfatiza o quanto fundamental é esta categoria para os processos escolares, sendo ela, a condição externa e interventiva capaz de provocar as transformações que ocorrem, primeiramente, no plano do pensamento e, posteriormente, na concretude da realidade. Na próxima subseção, são tratados os elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TEORIA PEDAGÓGICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é a base de sustentação teórico-metodológica da investigação aqui proposta e o esboço que se segue, constitui apenas a exposição objetiva acerca dos elementos centrais de tal Teoria, a qual intitulada e impulsionada por Dermeval Saviani, anuncia-se direta e intrinsecamente relacionada à teoria social marxista pois, possui os mesmos princípios revolucionários e utiliza-se das categorias centrais do método na elaboração de sua abordagem, adequando-as às especificidades do contexto educacional e trabalho pedagógico.

Assim como no materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica é uma teoria que se posiciona a partir dos interesses da classe trabalhadora. Seu projeto se volta, especialmente, para a escola pública e seus princípios são traçados com base em uma educação para os filhos dos trabalhadores.

“a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. (Saviani, 2008, p. 45).

Nesse sentido, a primeira demanda política e pedagógica dessa pedagogia é o compromisso com o ensino. A PHC defende que os estudantes têm o direito à educação omnilateral. Sobre esse aspecto, a pedagogia possui convergências com as ideias da escola unitária de Gramsci (2000), a qual aponta a necessidade de fomentar uma educação ligada à vida, a partir de uma formação humanista.

Segundo Gramsci (2000), todas as pessoas possuem em si potencialidades diversas, tanto para a realização de atividades/trabalhos manuais quanto intelectuais, de modo que, é justo que todos tenham acesso a uma educação geral que oriente a um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades.

Para isso, essa educação precisa ser ‘desinteressada’ do trabalho em sentido imediato, isto é, não pode ter como norte o ensino exclusivo de habilidades, competências e técnicas voltadas para uma especialização com direcionamento ao assim denominado mercado de trabalho. A escola deve ser um espaço de formação de cultura geral que possui a tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, bem como, a certa autonomia na orientação e iniciativa (Gramsci, 2000).

O conhecimento a ser transmitido na escola necessita ser organizado em “saber escolar”, de modo que, dosado e, devidamente, sequenciado, possa ser apropriado pelos estudantes no tempo e espaço correspondentes à sua necessária aprendizagem. Para esta tarefa, Saviani (2008, p. 9), pauta algumas etapas que devem ser desencadeadas para possibilitar a realização desta organização.

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A importância que a PHC atribui ao conteúdo e, portanto, aos conhecimentos ensinados e aprendidos na escola, deve-se à compreensão de que, o saber escolar, sendo a forma mais avançada e organizada para a instrução sistemática, necessita dar conta dessa demanda que é o ensino e aprendizado dos conhecimentos científicos pois, “a escola tem a ver com o problema da ciência” (Saviani, 2008, p. 14).

A educação pode, através do conhecimento, elevar o nível de consciência das pessoas, mas para que isso ocorra, o projeto de ensinar precisa estar vinculado ao projeto social, portanto, para a PHC:

“A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (científico) [...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar” (Saviani, 2008, p. 14).

Para que isso seja realizável, pedagogicamente, a PHC aponta como conteúdos a serem trabalhados nas escolas, os conteúdos clássicos, ou seja, os conteúdos que se firmaram como essenciais ao longo da história da humanidade. Entretanto, não se trata de qualquer tipo de saber, mas do saber que é elaborado e não espontâneo; ao saber sistematizado e não fragmentado; a cultura erudita e não popular (Saviani, 2013).

Dentre os clássicos, destaca-se o ensino da leitura e escrita, haja vista a importância do acesso à apropriação destes conhecimentos para o melhor desenvolvimento dos estudantes durante toda a vida escolar e, principalmente, para uma inserção social mais qualitativa. De acordo com Saviani (2008), ler e escrever compõem, dentre outros conteúdos, o conteúdo fundamental da escola elementar.

[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (Saviani, 2013, p. 14).

A importância central do tema da alfabetização motiva e impulsiona esta pesquisa, dado o reconhecimento da imprescindibilidade deste conteúdo, que além de ser, indiscutivelmente, um clássico, é a base social que, em códigos, organiza e formaliza a vida social.

Com base na função da escola, isto é, no fim a ser atingido por esta, Saviani (2008) tece suas críticas a fim de elaborar uma proposta que conduza a uma pedagogia, a um método que, dialeticamente, contenha em sua organização o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolar (currículo), coerente com os aspectos totalizantes e contraditórios da realidade. Um currículo vivo e mediato que problematize e escape das unilateralidades.

No debate produzido por Saviani (2008) acerca da polêmica analogia entre a curvatura de uma vara e a aversão à pedagogia tradicional, intensificada, principalmente, com o surgimento da Escola Nova, o autor pensa a contradição, por contradição, em um ousado movimento dialético de antítese, síntese e tese. Saviani (2008) apresenta pontos de críticas diretas à pedagogia nova e defesa da pedagogia tradicional, em seguida, pontua os elementos, potencialmente relevantes e progressivos, em cada uma delas para, finalmente, propor uma pedagogia revolucionária que visa à superação por incorporação de ambas.

Ao analisar a instituição escolar e propor teorias pedagógicas deve-se levar em consideração a divisão da sociedade em duas classes antagônicas, com projetos e posições completamente opostos e em constante luta de interesses.

Diante de todo o exposto, a teoria pedagógica proposta por Saviani (2013) é uma pedagogia que fomenta em sua estrutura metodológica a preocupação com:

“a organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos), a través dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (p.13).

A pedagogia revolucionária, histórico crítica, defende que essa função nuclear das instituições escolares é fundamental para fortalecer a classe trabalhadora na luta por uma sociedade sem divisão de classes pois, a exploração, também se dá pela falta de acesso à

produção humana. A classe explorada precisa apropriar-se das ferramentas dos exploradores em prol de suas necessidades e demandas sociais, e de sua emancipação como classe.

A seguir são tratadas as questões históricas do desenvolvimento sobre o tema da alfabetização – conteúdo clássico por excelência da PHC. Primeiramente é dado enfoque na concepção e relevância social que essa temática tem ao longo da história de instrução sistemática educacional, bem como, a conjuntura atual que se apresenta nos sistemas de ensino tendo como organização principal os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA).

2.2.1 Alfabetização: um debate histórico-crítico

Do mesmo modo que, no campo pedagógico, houve uma ruptura da escola nova em relação a pedagogia tradicional, entende-se que esse processo ocorreu, igualmente, na área da alfabetização. Por isso, a hipótese levantada sobre esta temática é a de que, quando mais se falou em uso social da língua, menos se ofereceu ferramentas para instrumentalizar os estudantes para tal ação. E foi com base nesta perspectiva, inspirada na elaboração de Saviani (2008)², que este tópico foi desenvolvido.

O termo alfabetização configurou durante muito tempo a finalidade básica e central das instituições de ensino primárias. Porém, somente no fim do século XX e início do século XXI, o tema da alfabetização ganha ares de problema social a nível mundial. Conforme a fala de Maria Regina Maluf:

Neste início de século XXI, a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido (Brasil, 2019, p. 21).

O fato é que, tal interesse ganha força a partir do momento em que veicula-se um discurso que afirma a relação direta entre as melhorias das taxas de alfabetismo e a difundida meta de desenvolvimento econômico e social dos países. Assim, as nações

² De acordo com Saviani (2008), quando mais se falou em democracia, menos a escola foi democrática pois, a democracia dada espontaneamente no ponto de partida – proposta da escola Nova e do Construtivismo – não reflete a realidade social e, ao mesmo tempo, secundariza a função da escola, ao passo em que, esvazia os processos formativos inviabilizando cada vez mais o fim a ser atingido pela instituição escolar, qual seja, promover o acesso ao saber sistematizado.

iniciam um processo de incentivo às instituições escolares, do ponto de vista do suposto retorno econômico gerado por melhores índices educacionais.

Situa-se que, conforme o funcionamento do capitalismo, esse investimento é pensado por um prisma da educação a conta gotas. Na educação, passa-se a ofertar apenas o mínimo e básico necessário para execução técnica de trabalhos que, executados mecanicamente, podem alavancar a economia do país. Com nível de estudo suficiente para esse tipo de trabalho, exclusivamente, a possibilidade para exploração desses trabalhadores aumenta, ao passo em que, mal formados, tornam-se distantes dos cargos de liderança na sociedade.

Nesse contexto, com vistas à consolidação dessa nova ordem e da nova concepção de mundo a ela ligada, o acesso à cultura letrada, com centralidade na língua escrita, passa a ser entendido como direito de todos pois, é um fator fundamental para o fortalecimento da civilização e desenvolvimento das nações.

Apesar do consenso quanto à necessidade do acesso a esse conhecimento, na perspectiva metodológica e no contexto da alfabetização, pode-se verificar uma polarização que se reflete na materialidade das práticas pedagógicas, ainda que, no contexto brasileiro, os métodos globais tenham influenciado fortemente o discurso escolar e tenham tido grande influência na elaboração de programas regionais e nacionais.

A nova configuração, iniciada no último século, converge com a transposição do modelo empresarial para dentro das instituições de ensino e é fomentada pela promessa da melhoria na qualidade da educação. No entanto, passadas algumas décadas da difusão dessa vertente, o dito ‘fracasso escolar’ persiste e configura os censos e as estatísticas das provas realizadas como forma de mensurar o aprendizado dos alunos.

Com as novas demandas do capitalismo se materializaram as mudanças estruturais curriculares do ensino básico. No contexto da alfabetização, uma das alterações é a introdução dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA). A possibilidade dessa reorganização curricular surgiu com a Lei 5692/71 da Reforma do Primeiro e Segundo Graus. Mesmo que neste documento ainda não conste o termo ‘ciclos’, a referida lei: “abre a possibilidade de novas formas de estruturação do ensino e da escola, ao prever, paralela às séries, a possibilidade de organização dos alunos por meio dos avanços progressivos em sua trajetória escolar” (Aguilar, 2009, p. 3).

O objetivo dos ciclos, a priori, visa o maior aproveitamento da comunidade escolar, da ampliação do acesso e permanência na escola. De modo que, com essa

reorganização, o desenvolvimento dos estudantes fosse respeitado em seu tempo pedagógico.

O projeto do CBA implementado em São Paulo, em 1984, por exemplo, definiu que alfabetização se daria sem rupturas e, para isso, os dois primeiros anos aconteceriam como um processo contínuo. Essa estratégia garantiria a permanência dos alunos no 2º ano do processo de alfabetização (Mortatti, 2021).

Em suma:

na década de 1980, o CBA representou uma proposta política de inovação, concebida como parte de um movimento de redemocratização do país, após 20 anos de regime militar. Esse programa visava a reverter o quadro de reprovação e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como apresentar inovações nas concepções de alfabetização e avaliação da aprendizagem dos alunos (Aguiar, 2009, p. 5).

Segundo Aguiar (2009), na década de 1990, a organização escolar com base nos ciclos de alfabetização alcança todo o ensino fundamental em vários estados e municípios do país. Dessa forma, a política dos ciclos ganha ares de uma política hegemônica.

Entretanto, na prática do ‘chão da escola’, o que se percebe é que a suplantação da série denominada ‘alfabetização’ e a instauração da escolarização por ciclos, trouxe prejuízos para a comunidade escolar. Não houve a difusão da formação necessária acerca da intervenção pedagógica a ser realizada nesta nova configuração (Gontijo, 2014).

Toda a simbologia da colação de grau da etapa de ensino correspondente à série da alfabetização cede lugar ao ciclo, porém, sem a diretriz sistemática na organização curricular acerca dos aprendizados necessários a cada etapa, haja vista a organização das turmas ainda por série, nos moldes tradicionais da seriação.

A figura do (a) professor (a) alfabetizador (a), que lecionava, especificamente, na série da alfabetização e, tinha a tarefa de introduzir as crianças nesse contexto da leitura e escrita sistematizada, esvazia-se e dilui-se no ciclo de alfabetização, onde o direcionamento da tarefa de alfabetizar é passado para a frente série após série (por não haver reprovação). A problemática maior torna-se evidente quando o aluno chega à série em que pode ser reprovado. É neste exato momento que o aprendizado (ou não) desse aluno, passa a preocupar as instituições, pois, ‘naturalmente a formação desse leitor não se completa na alfabetização, mas nela precisa se iniciar’ (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2585).

Na perspectiva prática, a estruturação escolar em ciclos e a, proposital precarização na formação de professores compõem parte do contexto de precarização no

ensino da leitura e escrita. Um dos pontos cruciais ao debate aqui proposto é o prejuízo oriundo da perda ou poder-se-ia dizer, da ‘desobrigação’ da função de alfabetizar (com a retirada da série denominada alfabetização).

Verifica-se esta realidade no artigo publicado pela professora Viviane Montes, onde a mesma relata sobre os desafios da alfabetização no sistema de ciclos e nos projetos de correção de fluxo idade x série nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

A prática é diversa da teoria. Há na verdade uma aprovação automática do aluno do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano, ainda que o processo de alfabetização não esteja dentro do esperado para todos os alunos. Assim sendo, ao final do 3º ano, se tem um acentuado índice de reprovação, posto que somente os que estão alfabetizados estarão aptos a cursar o 4º ano, expondo uma defasagem que vem se acumulando por todo o ciclo de alfabetização. Com a reprovação sucessiva no 3º ano e a consolidação do fracasso escolar dos alunos que em mais de 4 anos no ciclo de Alfabetização não conseguiram adquirir o código da linguagem/escrita, gera-se a distorção de idade X série (Montes, S/D, p. 2).

A relação estabelecida com a noção de aprovação / reprovação tem grande influência nessa realidade. A carga horária exaustiva de professores os leva a precarização de suas aulas e, o fluxo da liberdade gerado pela quase ‘criminalização da retenção’, praticamente, os conduz a um afrouxamento no ensino, dada a noção equivocada atribuída à ideia de tempo pedagógico necessário ao aprendizado de cada aluno e aluna.

Há, nesta pesquisa, concordância com a noção de que cada ser é único e possui especificidades para o aprendizado. Entretanto, deve-se ter o cuidado com a configuração do sistema que defende a aprovação automática de estudantes pois, as condições objetivas da sala de aula não contribuem para que esse sistema tenha sucesso; ao invés disso, alunos e alunas, avançam série após série, graças ao fluxo do ciclo, não por conta do avanço no aprendizado.

Estes estudantes, por sua vez, perdem a cada ano, a cada nova série (superior), a oportunidade de assimilar os conhecimentos básicos que, gradualmente, poderiam levá-los a níveis de conhecimento cada vez mais complexos e completos. Há ainda que se considerar a situação individual de cada estudante.

[...] o aluno, que presenciou seus colegas aprendendo a leitura e a escrita por pelo menos 3 anos e não conseguiu atingir esse mesmo objetivo. Evidentemente que se percebe o impacto desta realidade para a autoestima do mesmo, refletindo em um sentimento de incapacidade de aprender que supera, por vezes, o desejo de aquisição da leitura e escrita (Montes, S/D, p. 2).

Gontijo (2014) aponta que os ciclos possuem uma face ‘positiva’, pois impedem que alunos com baixo desenvolvimento sejam reprovados e, por conseguinte, rotulados de inaptos; e uma outra face da mesma moeda, considerada ‘negativa’, pois, a priorização do fluxo escolar prejudica a disciplina do ensino, em virtude da desburocratização acarretada pela aprovação garantida, legitimada pela adoção do ciclo.

Esta realidade também aprofunda o quadro do fracasso escolar, à medida que este, assume outras características pois, se antes a escola excluía e afastava os estudantes da própria instituição, atualmente essa exclusão ocorre dentro do próprio âmbito escolar, invisibilizando estes sujeitos e essa realidade.

Por mais que a aprovação seja garantida aos estudantes, os recursos necessários para o seguimento na vida escolar são insuficientes, e os conteúdos não são eficazmente trabalhados. “Se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competência/série (ou ciclo)” (Belintane, 2006, p. 262).

Somada a este aspecto da substituição da série da alfabetização pelo ciclo de alfabetização, outra questão que gera inquietação e preocupação com as especificidades do ensino da leitura e escrita, caras para o aprendizado e alfabetização dos estudantes é a desmetodização da alfabetização, movimento que ocorre, especialmente, com o avanço da proposta construtivista para o aprendizado da leitura e escrita (Mortatti, 2021).

O foco da proposta construtivista centra-se no aprendizado pois, esta concepção não propõe um método de ensino; ao contrário, nela é dada ênfase a como a criança aprende a ler e a escrever, dito de outra forma, como a criança se alfabetiza:

O construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que denomino desmetodização da alfabetização (Mortatti, 2010, p. 332).

A importância do ‘porque’ e ‘como’ ensinar tem relação direta com a compreensão do papel da escola, bem como, da função do professor. Apartar o trabalho pedagógico dessas finalidades reduz sua relevância e, conseqüentemente, a importância de um bom plano de intervenção com intencionalidade e objetivos delineados.

Dentro de uma abordagem materialista-dialética, o método é indissociável de uma ação humana intencional [...] o método é uma forma de agir que se diferencia do agir espontâneo, pois implica em uma ação dirigida consciente e voluntariamente por determinado objetivo (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2581).

As instituições de ensino são, nos tempos atuais, os locais destinados a socialização e aprendizado sistemático dos conhecimentos historicamente criados pela humanidade. Nestas instituições, de maneira formal, por meio do currículo, encontram-se o tempo e o espaço destinado aos estudos que podem garantir, por meio do acesso a conhecimentos organizados criticamente, o avanço e desenvolvimento cognitivo que capacite as pessoas a irem além do senso comum.

No curso da história da educação, da alfabetização e da formação de professores, as mudanças ocorreram para o atendimento da manutenção da sociedade capitalista que, no contexto do neoliberalismo, acentuou as diferenças de classes e, com isso, a negação do acesso dos trabalhadores a produção da humanidade.

No contexto da alfabetização, pôde-se perceber essa mudança na realidade material. O tradicionalismo das cartilhas e do ‘b’, ‘a’, ‘ba’, foi radicalmente substituído pela ênfase no aluno e na ideia do aprender a aprender - movimento que secundariza, em certa medida, a atividade pedagógica do professor e sua função de ensinar.

Portanto, a partir de todos os aspectos abordados, essa explanação centralizou-se na assertiva de que quando mais se falou em uso social da língua, menos se ofereceram ferramentas para instrumentalizar os estudantes e capacitá-los para tal ação.

No tópico a seguir, são apresentados os elementos de uma alfabetização histórico-crítica. A abordagem é uma contribuição de Saviani e demais autores que se debruçam sobre o tema a partir desse aporte teórico metodológico.

2.2.2 Ensino-aprendizagem na alfabetização histórico-crítica

A elaboração de uma proposta para a alfabetização histórico-crítica deve estar atrelada à princípios claros que fundamentam objetivos definidos e um fim a ser atingido. A apropriação dos seres humanos em relação aos conhecimentos desenvolvidos, os impulsiona na construção de novos conhecimentos, a partir da prática social estabelecida.

A seguir são apresentados pontos, tratados por autores que, em suas elaborações, aproximam-se da pedagogia histórico crítica e, possuem contribuições para o campo da educação, da alfabetização e dos processos pedagógicos.

Primeiramente, algumas estratégias de ensino fazem-se necessárias e são indispensáveis ao ensino da leitura e escrita. Uma delas é o que Gramsci (2000) chama de dogmatismo. O certo grau de dogmatismo para o qual nos chama atenção o autor,

revela a necessidade de perceber as fases do aprendizado. Em determinados momentos do processo que envolve ensino-aprendizagem, não é relevante a compreensão completa da estrutura do objeto por parte dos estudantes.

No ensino da leitura e escrita, por exemplo, o trato pedagógico deve considerar as complexidades das irregularidades na escrita de muitas palavras que faladas, possuem por exemplo, o mesmo som. É o caso das pronúncias que possuem o som de ‘Z’, nas palavras que, em muitos exemplos, são escritas com ‘S’ ou até mesmo com ‘X’.

Quando Gramsci (2000) nos faz refletir sobre a necessidade do certo grau de dogmatismo no ensino, este estudo compreende que, é neste sentido que ele pondera. Não se trata aqui de ensinar mecanicamente ou alienar os estudantes tirando-lhes o acesso ao conhecimento total e real quanto ao objeto estudado, trata-se de respeitar as fases que correspondem a dosagem da apropriação do saber.

Por isso, acredita-se que, apreendidos os conhecimentos mais básicos da língua, novos conhecimentos mais complexos em sua estrutura, podem ser introduzidos, concomitantemente, à medida em que, a capacidade de abstração dos estudantes é exercitada.

Entretanto, para que haja o interesse do aprendiz pelo aprendizado, devem ser estabelecidas estratégias de ensino que suscitem sua necessidade de escrita e leitura.

Os motivos que levam o indivíduo a lançar mão da escrita não estão dados à criança no início da sua escolarização, e portanto disso decorre que a criança começa a aprender a escrita sem experimentar a necessidade de escrever ou saber a função dessa atividade (Coelho, 2016, p. 92).

Nesse sentido, urge a tarefa pedagógica de criar e consolidar a necessidade de leitura e escrita para os alunos (Dangió; Martins, 2018). Assim como o ser humano necessitou elaborar uma forma de comunicação para melhorar sua convivência em sociedade e perpetuar sua espécie, os alunos em processo de alfabetização, também, precisam incorporar a necessidade do aprendizado desse meio de comunicação. Criar essa necessidade em sala de aula vincula tal prática à necessidade de leitura e escrita que os alunos, certamente, encontrarão na sociedade.

Na pedagogia histórico crítica, o método parte da prática social inicial em direção à prática social final, isto é, o estudante encontra-se em um nível sincrético e, por meio das etapas metodológicas avança até alcançar o aprendizado e, com isso, a capacidade de realizar sínteses cada vez mais elaboradas. Na alfabetização, isso significa que o estudante

parte da prática de comunicação através da oralidade a fim de se apropriar da língua escrita.

A alfabetização conduz cada aluno a avançar de uma prática social de comunicação baseada apenas na oralidade para uma comunicação baseada também na escrita; de um uso espontâneo da língua oral para um uso mais intencional dela; de uma atividade psíquica predominantemente direta, suportada pelas estruturas biológicas naturais do cérebro, para uma atividade cada vez mais mediada por signos e apoiada nas neoformações cerebrais, que encontram no uso da escrita um poderoso motor de desenvolvimento (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2586 e 2587).

Para além dos pressupostos metodológicos, Mazzeu e Francioli (2018, p. 220), alertam para um debate importante: “[...] a necessidade de aprofundar o debate sobre quais são os conteúdos da alfabetização na perspectiva da PHC”.

Pensar os conteúdos, implica compreender, inicialmente, os pressupostos da pedagogia para a alfabetização, neste caso, os autores sinalizam a construção da proposta histórico-crítica através da superação do empirismo e do pragmatismo, o que requer a apropriação de conceitos, regras e normas. Para isto, o trabalho educativo, isto é, o ato de produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever, deve-se dar de forma sistemática e metódica, de maneira a elevar o pensamento das crianças do nível sincrético ao sintético.

O processo pedagógico da alfabetização implica um ensino sistematizado, objetivando a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança”. [...] A apropriação da leitura e da escrita se dará mediada pelo trabalho intencional e sistematizado do professor, porque sua aquisição não é um processo natural, espontâneo. (Mazzeu, Francioli, 2018, p. 226 e 227).

Justifica-se partir desses parâmetros para situar a postura e os conteúdos fundamentais ao ensino da leitura e escrita, haja vista, a necessidade de organizar a ação intencional sistemática do ensino. Um aspecto importante que vem se perdendo, devido à infantilização do ensino proposto às crianças na fase inicial da alfabetização é a metalinguagem.

As diretrizes impostas pelos parâmetros curriculares a nível nacional, defendem que seja evitado o uso da chamada metalinguagem resultando em uma tendência ao desuso de termos técnicos, como por exemplo, o termo ‘sílabas’, que comumente é substituído pelos professores por ‘parte’ ou ‘pedacinho’ (Mazzeu; Francioli, 2018).

Evidentemente, não se trata de definir o conceito de sílaba ou pedir que os alunos o decorem, mas ao introduzir de modo intencional o termo “sílabas” está sendo dado um apoio importante para a formação desse conceito (Mazzeu, Francioli, 2018, p. 230).

A simples introdução do termo possibilita a aproximação com o conceito que, à frente será mais profundamente trabalhado. Neste caso, como abordado anteriormente, utiliza-se o princípio do ‘certo grau de dogmatismo necessário’ no ensino, elaborado por Gramsci (2000). Destaca-se, desse modo, o uso da metalinguagem como ferramenta essencial para que os estudantes realizem o processo de formação dos conceitos.

Além deste aspecto, o estudo de Mazzeu e Francioli (2018, p. 231), destaca a perspectiva dialética do ensino da leitura e escrita. Essa perspectiva que escapa à unilateralidade, não possui um movimento somente de ida e (ou) volta, mas compreende os componentes da língua em sua composição real e dinâmica, por isso consideram:

[...] fundamental trabalhar esses conceitos de forma articulada, como parte de um sistema. Dessa forma o uso de textos na alfabetização só se justifica como ponto de partida para analisar palavras específicas, o que por sua vez demanda sua decomposição em seus elementos e o estudo desses elementos como a sílaba, o grafema e o fonema que precisam ser compreendidos em suas múltiplas relações e possibilidades de composição e combinação. Da mesma forma uma unidade menor da língua como a letra deveria ser introduzida no contexto de unidades maiores e mais significativas como a palavra, a frase e o texto.

Na perspectiva da superação dialética em relação aos métodos de alfabetização difundidos e fomentados no Brasil, através das políticas públicas, Mazzeu e Coelho (2016, p. 2586) ponderam:

Ao contrário da visão tradicional, que coloca as relações grafofonêmicas e as regras ortográficas como conteúdo central e do construtivismo, que foca na compreensão geral do sistema alfabético de escrita, o que se sugere aqui é um ensino centrado no uso da escrita como instrumento de formação de leitores/autores críticos, a partir da prática histórica e socialmente desenvolvida.

Os autores apontam a linguagem escrita como conteúdo central da alfabetização e reconhecem que o domínio da escrita perpassa pelo crivo do uso das formas corretas e socialmente aceitas para ler e escrever, por isso, incluem junto aos conteúdos da alfabetização o estudo das letras e suas relações com os fonemas, com vistas ao domínio das relações ortográficas construídas histórica e socialmente, não apenas do ponto de vista da construção do sistema alfabético.

Mazzeu e Coelho (2016), propõem um conjunto de palavras-mediadoras como elemento central para organização da alfabetização, proposição que converge com as elaborações de Dangió e Martins (2018) ao indicarem que o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da língua escrita.

Essa centralidade, dentre outros aspectos se dá, devido ao fato de que: ‘a palavra possibilita trabalhar sistematicamente com as relações grafofonêmicas, sem perder de vista o significado e o sentido inerentes à linguagem’ (Mazzeu; Coelho, 2016, p. 2587).

A palavra, enquanto elemento central, permite o avanço do ensino da alfabetização numa perspectiva dialética. Os autores destacam ainda, a possibilidade de desenvolver a dimensão crítica da leitura e escrita a partir da multiplicidade de sentidos que a palavra pode adquirir numa comunicação verbal ou em um texto.

A palavra mediadora como instrumento pedagógico, constitui um meio para facilitar a apresentação dos conteúdos da alfabetização de forma dosada e sequenciada. Sendo assim, cada palavra-mediadora, além de estimular o processo de formação de conceitos mais abstratos sobre a realidade, possibilita apresentar um conjunto definido de técnicas de leitura e escrita e de regras do sistema alfabético-ortográfico (Mazzeu; Coelho, 2016, p. 2588).

Os autores histórico-críticos estabelecem que o trabalho pedagógico centralizado na palavra-mediadora não deve restringir-se às palavras do cotidiano dos alunos; ao contrário, a proposta é exatamente possibilitar o aprofundamento e enriquecimento desse vocabulário, a medida em que são consolidadas as compreensões conceituais das palavras que os alunos já dominam. Desta maneira, “O contato do aluno com uma palavra que ainda não lê nem escreve, mas necessita ler e escrever, constitui um momento de problematização do uso da linguagem escrita” (Mazzeu; Coelho, 2016, p. 2588).

Coelho (2016), ao esmiuçar as motivações científicas que colocam a palavra no centro da discussão sobre a alfabetização histórico-crítica e a relação grafema-fonema como conteúdo dominante no período do aprendizado da leitura e escrita, a destaca como possibilidade de pensamento acerca do objeto, mesmo na sua ausência, isto é, a palavra como instrumento de análise, generalização e abstração dos traços essenciais do objeto. Assim, a palavra constitui-se enquanto um instrumento do pensamento e instrumento de comunicação.

Esta unidade fundamental que é a palavra, organizada e trabalhada a partir da articulação dos aspectos citados, é capaz de dar conta de um ensino que:

[...] sintetiza diversos elementos linguísticos fundamentais para o domínio da língua escrita: ela aglutina fonemas e acumula a experiência humana, isto é, possui significado. Refere-se sempre a algo fora dela mesma, portanto é simbólica por excelência. A palavra com sentido e significado é a unidade mínima de compreensão da linguagem, e essa unidade condensa elementos linguísticos, fonemas e letras, sílabas, radicais e sufixos, com uma multiplicidade de significados e sentidos (Coelho, 2016, p. 103).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, Coelho e Mazzeu (2016), enfatizam, reiteradamente, a necessidade de fomentar o debate da alfabetização para avançar em uma proposta que unifique as ideias centrais para o trato com essa pedagogia e o ensino da leitura e escrita, verdadeiramente, comprometidos com a apropriação desse conhecimento.

Além dos autores, outro trabalho relevante é a proposta realizada por Dangió e Martins (2018). No livro que é produto da tese de doutorado de Dangió, sob orientação de Martins e tem como título: ‘A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas’, as autoras apresentam contribuições para o trato pedagógico de professores e professoras da alfabetização.

Nesse sentido, no que tange à estrutura da língua portuguesa, de forma geral, Dangió e Martins (2018), destacam a existência de três características fundamentais ao ensino da leitura e escrita: o predomínio de um *sistema alfabético*, com um vocábulo que inclui em sua composição uma *memória etimológica* e que é regulamentado por um *sistema ortográfico*.

O sistema alfabético, constituído por vinte e seis letras, quatro tipos de sinais de acento (agudo, grave, til e circunflexo) e sinais auxiliares como a cedilha e o hífen, aparenta ser simples e de fácil acesso; no entanto, ao nos depararmos com os aspectos governados pela ortografia passamos a compreender a complexidade do nosso sistema de escrita.

Dentre esses aspectos, observa-se a influência da oralidade na apropriação da escrita pois, a criança estimulada e inserida em meio letrado apresenta maiores condições para o aprendizado da escrita e leitura, porém, a fala oral é organizada de maneira diferente da fala escrita. A primeira não possui a segmentação em palavras – espaços em branco entre as palavras – característica própria da fala escrita (Dangió; Martins, 2018).

Além deste aspecto de ordem ortográfica, observa-se também, diversos outros aspectos, tais como: a categorização gráfica e a categorização funcional. A primeira - categorização gráfica - diz respeito aos vários traçados gráficos que uma mesma letra pode apresentar. Essa variação se apresenta, pelo menos, quanto à escrita das letras maiúsculas e minúsculas e quanto aos tipos de fontes das letras, como: bastão, cursiva e até mesmo a letra de imprensa. A segunda - categorização funcional - diz respeito às várias letras que podem ser empregadas em correspondência ao mesmo som. No caso do nosso alfabeto, “o som (s) pode ser representado de diferentes maneiras, dependendo do

contexto, como nas palavras sopa, traz, calça, cigarra, etc.” (Dangió; Martins, 2018, p. 88).

No que tange à característica da memória etimológica, destaca-se o alto grau de influência recebida pelo contato com os diversos povos na composição do vocábulo da língua portuguesa. Muitas palavras utilizadas pelo nosso povo foram absorvidas de outros povos. Nesse sentido, muitas delas devem ser compreendidas pela natureza de sua origem histórica e não por regras ortográficas.

Ao considerarmos as três características da língua escrita destacadas por Dangió e Martins (2018), e brevemente expostas acima, reforça-se a crítica ao espontaneísmo, largamente difundido pelos preceitos da escola nova, como base para um aprendizado supostamente livre e autônomo.

Por fim, dentre os conhecimentos necessários ao ensino da leitura e escrita, Dangió e Martins (2018) destacam a grande relevância dos aspectos históricos pois, estes revelam a origem da comunicação e da escrita. De acordo com as autoras, a gradual apropriação de conhecimentos acerca da origem e desenvolvimento da língua faz-se importante para o professor alfabetizador instrumentalizar-se sobre os processos históricos que motivam a criação de um sistema de escrita e que se desenvolvem por longos períodos históricos.

O elemento histórico, fundamental para justificar as tomadas de decisões, é comumente citado nas orientações dos Organismos Internacionais, nas Legislações e nos Planos para a educação, porém, não por acaso, restringe-se as expressões quantitativas de dados que simulam parte da história da educação atribuindo, assim, o fracasso escolar, exclusivamente, à intervenção pedagógica dos professores.

A partir da utilização alienada dos dados históricos, inicia-se um processo global de reorientação dos trabalhadores e professores para suas funções escolares. Assim, várias diretrizes e estratégias são elaboradas, do ponto de vista dos interesses dos capitalistas, tendo como centro dos debates educacionais, a formação de professores. A seção a seguir aborda esse movimento.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate sobre o tema da formação de professores será pautado, especialmente, nos textos de Saviani. O principal autor da pedagogia histórico crítica possui consistentes discussões nesse campo e, suas elaborações contemplam a discussão que esta subseção circunscreve. Autores, como Shiroma (2018), Piovezan e Dal Ri (2019), Coelho (2016), Martins (2011) são utilizados para complementar o debate sobre precarização do trabalho docente e processos pedagógicos fundamentais à formação dos professores.

A partir dos textos principais, poderá ser verificado em Saviani (2009) uma análise sobre os modelos no processo de formação docente desenvolvidos no decorrer do século XIX, no contexto brasileiro. Em Saviani (2011), é feita a descrição da realidade atual da formação de professores no Brasil, bem como, os dilemas que se desdobram, a partir das legislações que instituem o funcionamento destas. São apontados, também, os desafios educacionais e as perspectivas para enfrentá-los. Por fim, Saviani (1996), apresenta o conjunto dos saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e, por esse motivo, portanto, devem integrar o processo de sua formação.

O primeiro tópico desta subseção trata da formação de professores no contexto brasileiro, onde são apontados os dois modelos, preponderantemente, utilizados nas universidades e faculdades que ofertam o curso de pedagogia e das demais licenciaturas. É feita a caracterização do perfil de formação, com base nos pressupostos da educação gerencialista e; a partir do estudo de Saviani (2011) sobre a legislação que organiza a estrutura das formações para professores, são extraídos os dilemas e desafios que precisam ser superados nesse contexto.

O segundo tópico, apresenta as novas perspectivas e proposições, cujo fim a ser atingido é a superação dos dilemas e desafios, anteriormente expostos. A partir da exposição de tais perspectivas são apresentados os elementos fundamentais que sustentam a concepção desta pesquisa no que tange a formação de professores e; ao final, com base nas elaborações histórico-críticas, são descritos os saberes que, a priori, podem ser considerados indispensáveis ao domínio de um professor.

2.3.1 Contexto brasileiro: atualidade e desafios

O gerencialismo na educação é difundido, por meio do discurso com ênfase na crítica à gestão, a partir da alegação de que, os problemas da educação são consequência da ineficácia nesse campo. Esse discurso, consolidado a partir da década de 1990, e as formas pensadas para sua materialização são alvos de contestação por parte dos pensadores críticos da educação, tendo como crítica principal a “forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente” (Shiroma, 2018, p. 93).

As avaliações em larga escala foram/são utilizadas como respaldo ao seguimento desse projeto. Tais avaliações cumpriram/cumprem o papel de degradar a imagem das instituições públicas, através da veiculação de baixos resultados nos meios de comunicação midiáticos.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (Saviani, 2011, p. 8).

Por trás da falácia, o projeto capitalista para a educação possuía o intuito de estabelecer sistemas de padronização para uma das categorias mais numerosas e organizadas da classe trabalhadora - os docentes - de tal modo que, os testes de larga escala passaram a ser aplicados, não tendo como foco principal os alunos e, sim, os professores.

O discurso de culpabilização desses trabalhadores se fortaleceu e os resultados que constatavam a fragilidade na aprendizagem passaram a ser admitidos, exclusivamente, como a falta de qualidade no ensino.

Desta maneira, gestores e professores são colocados no centro das agendas das organizações multilaterais como principais responsáveis pelo desenvolvimento escolar, dando início à um movimento de profissionalização e formações com o viés gerencialista (Shiroma, 2018).

Nesse contexto há uma reformulação com vistas a enfatizar as disciplinas práticas, uma formação voltada, exclusivamente, para tornar, professores e professoras aptos a solucionarem problemas imediatos do cotidiano.

A formação continuada também passa pela mudança de viés empresarial, através das parcerias público-privadas. O foco passa a ser compatível com a lógica de metas e estratégias, geralmente de adaptação e criatividade para utilização dos (poucos) recursos disponíveis, de modo a garantir os resultados esperados (Shiroma, 2018).

Em geral, professores e professoras são induzidos a, somente, reproduzir e executar, mesmo sem a instrumentalização consciente dos processos pedagógicos. As decisões tomadas, hierarquicamente, partindo das políticas e diretrizes para o ensino, desembocam em última instância, no ‘fazer’ dos professores.

Neste contexto de burocratização e controle, os professores e professoras não conseguem desempenhar o papel crítico para questionar os métodos, o papel da escola e as finalidades dos conteúdos trabalhados. Resta-lhes apenas, a execução alienada de sua função.

Décadas após a instauração (autoritária) deste modelo de gestão nas escolas, os problemas educacionais mostram-se os mesmos que os anteriores e, com o agravante dos problemas relacionados à saúde dos trabalhadores da educação pois, no exercício de sua função, ocorreu o processo de flexibilização do trabalho, onde os professores passaram a ter diversas funções, dado o novo contexto de abrangência das suas competências e habilidades.

Com o aumento expressivo na quantidade de trabalho acumulado em relação ao número de escolas, de turmas e alunos, professores passaram a ser submetidos, também, à intensificação do trabalho, gerada pelo cumprimento de jornadas duplas e até triplas.

As consequências são o aumento da precarização das condições de trabalho, por meio dos processos de intensificação e flexibilização, que passam a acarretar, na vida de professores e professoras, o adoecimento, saídas de licença, aposentadorias precoces e, até afastamento total (Piovezan; Dal Ri, 2019).

A reforma (da educação) foi eficaz em: introduzir a cultura gerencial na escola, alterando seu planejamento e 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.99).

Educação e sociedade lidam, progressivamente, com as consequências fragmentárias da perspectiva gerencial instaurada nas instituições públicas educacionais. As estatísticas mostram que, em vista de tantos investimentos – feitos principalmente nas avaliações em larga escala - muito pouco a realidade da educação foi alterada para melhor; ao contrário, o adoecimento de professores agrava cada vez mais esse quadro e

rebaixa a qualidade da educação enquanto mera reprodutora, contribuindo assim, para a manutenção da ordem capitalista. (Shiroma, 2018).

Dada a contextualização acerca da reforma gerencial na educação que dá contornos empresariais para o trato com a formação de professores e se configura como um movimento mais recente que determina as diretrizes para a instituição de ensino; o resultado é a constatação já esboçada por Gontijo (2014), ao verificar através de pesquisas, uma quantidade muito maior de empecilhos, do que de possibilidades reais quanto ao sucesso dessas políticas na melhoria da formação crítica de professores e estudantes das instituições públicas de ensino.

Mais que isso, o esvaziamento da função da escola e, conseqüente, precarização do ensino e aprendizado, direcionam essa instituição a, cada vez mais, formar pessoas para funções técnicas, sem o viés crítico que as capacite para elevados níveis de conscientização que fomentem uma formação para o questionamento da estrutura do capital e seus mecanismos.

É necessário um posicionamento crítico acerca do funcionamento do sistema capitalista para, assim, compreender as tramas políticas e, conscientemente, denunciá-las para embasar propostas outras que, aproximem-se ao máximo de uma perspectiva revolucionária.

No contexto brasileiro, além das influências gerenciais na educação, há de acordo com Saviani (2009), uma divisão de concepção delineadas em dois modelos contrapostos, os quais tiveram adesão pelas instituições de ensino superior brasileiras.

O primeiro, intitulado ‘modelo dos conteúdos culturais-cognitivos’, é voltado para uma formação que encontra-se centrada, exclusivamente, na cultura geral e no domínio acerca dos conteúdos específicos correspondentes à área do conhecimento da disciplina que o professor irá lecionar. Constata-se que, na história da formação, esse modelo predominou nas instituições de ensino superior, formadoras dos professores secundários, àqueles destinados ao ensino das matérias e, que lecionam, a partir do ensino fundamental II (Saviani, 2009).

O segundo modelo, em contraposição ao anterior, compreende que a formação do professor apenas se concretizará, a medida em que este, for submetido ao efetivo preparo pedagógico-didático, isto é, a medida em que praticar a docência, propriamente dita. Este é intitulado ‘modelo pedagógico-didático’ que, por sua vez, predomina nas instituições formadoras dos professores primários, destinados às séries da educação infantil e ensino fundamental I, os professores egressos dos cursos de pedagogia (Saviani, 2009).

O autor aponta os modelos para demonstrar que, historicamente, mais que uma omissão das universidades quanto ao problema da formação, há uma configuração composta pela luta entre dois modelos diferentes de formação que, como resultado, colaboram para a fragmentação da categoria dos professores e, conseqüentemente, para formar tipos diferentes de professores nos diferentes níveis de escolaridade.

O fato é que, a partir de cada modelo adotado, as instituições se organizam enquanto currículo. Se o intuito é formar para tal função, logo, depreende-se que, cada currículo engloba aquilo que considera fundamental para professores e professoras. Pautado na análise dos modelos, Saviani (2009, p, 151) conclui: “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”.

Um dos modelos, claramente, tem um currículo onde predominam os elementos quanto ao conteúdo e o outro tem um currículo onde predominam os elementos quanto à forma. Ora, se admitirmos que os dois aspectos – conteúdos do conhecimento e procedimentos didático-pedagógicos – são indispensáveis à formação dos professores, o dilema que se coloca é: como, então, articulá-los de forma adequada? (Saviani, 2009).

Em um esforço intelectual para apontar possibilidades de mudanças nesse cenário, cada vez mais alienador para as formações dos professores, Saviani (2011) organizou um estudo, a partir de exposição que fez em uma conferência realizada na Universidade Federal de Goiás – 2010, sob o título ‘Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas’.

No texto, o autor analisa os dilemas do processo de formação docente que emergem da legislação onde se fundamentam as diretrizes para esse campo e apresenta à guisa de conclusão, as perspectivas educacionais, assim como, estratégias de enfrentamento dos desafios colocados por tais dilemas.

Saviani (2011) adverte que, a estrutura organizacional, pautada em tais documentos, está enredada de diversos dilemas que se configuram nos pareceres sobre as formações dos professores.

O autor destaca cinco dilemas e sintetiza o primeiro na frase: ‘Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias’, em outras palavras, Saviani (2011) adverte que, as diretrizes contém uma análise lúcida sobre o contexto em que se encontra a formação, no entanto, as soluções encaminhadas não condizem com as necessidades da realidade educacional brasileira.

No segundo dilema, Saviani (2011) menciona que: ‘Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial’. O autor aponta que, a restrição se dá exatamente naquilo que é fundamentalmente o conhecimento próprio da formação de professores.

A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais (Saviani, 2011, p. 12).

O autor retoma a necessidade da explicitação sobre aquilo que é essencial no campo educacional e que, portanto, não pode ser secundarizado pelo excesso de temáticas que, predominantemente, se sobrepõem, substituindo a essência da função das instituições de ensino.

O terceiro dilema aponta para uma: ‘Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa’. Para Saviani (2011), o perfil que se exige do professor competente o molda para a adaptação ao meio natural e material com base nas competências cognitivas, do mesmo modo, os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Entretanto, compreende-se que: “a redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundam numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica” (Saviani, 2011, p. 13). O que resulta em uma formação acrítica em que a ação de pensar é secundarizada pela ênfase à ação de reproduzir.

O quarto dilema traz a tona o tipo de professor que essa organização estrutural pretende formar, com base em todos os pressupostos citados, o autor caracteriza o dilema como: ‘Formação do professor técnico versus formação do professor culto’:

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. [...] O empenho dos governantes em formar professores técnicos em

cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (Saviani, 2011, p. 13).

O entendimento sobre o professor culto, em oposição ao técnico e, a formação pensada para ele são explicitadas no próximo tópico, onde é exposta a concepção de educação e formação defendida por este estudo.

O quinto e último dilema corresponde a: ‘Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático)’. Para Saviani (2011), os documentos reconhecem essa dicotomia, mas a proposta apresentada é unilateralmente deficiente para a superação da questão.

A proposta é apenas, a da inversão, onde as licenciaturas voltadas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental devem tornar o currículo, preponderantemente, constituído por conhecimentos sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas, por sua vez, não devem ser inferior à quinta parte da carga horária total. Prevalecendo, assim, a mesma perspectiva fragmentária nas instituições formadoras.

Ao analisar as fontes primárias, constituídas pela legislação que compõe a organização estrutural para a formação de professores no Brasil, Saviani (2011) faz uma exposição acerca dos principais desafios que se colocam a partir dos dilemas apresentados.

Os desafios são: a fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior’; a descontinuidade das políticas educacionais; o burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático e; a jornada de trabalho precária com baixos salários (Saviani, 2011).

No tópico a seguir, são apresentadas as perspectivas para a superação dos dilemas e desafios apontados até aqui, bem como, são dadas os contornos quanto aos elementos da formação de professores pautados na perspectiva desta pesquisa e os saberes que, de acordo com essa concepção, devem ser apropriados pelos professores e professoras em seus processos de formação.

2.3.2 Perspectivas, concepção e saberes

Diante dos dilemas e desafios postos, desde a raiz da organização estrutural para a formação de professores, resta-nos apresentar teoricamente as perspectivas que refletem a concepção que se tem sobre uma formação integral, crítica e, verdadeiramente, transformadora.

Dando continuidade à discussão anterior, sobre o dilema central que constitui a história da formação de professores no Brasil, compreendido no impasse gerado pela luta entre os dois modelos adotados pelas universidades e faculdades que formam os professores e que são contrapostos, Saviani (2009, p. 152) é categórico:

Considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.

Assim, são apresentadas novas perspectivas para a superação dos desafios que surgem a partir dos dilemas. Seguindo essa linha de raciocínio, para cada um dos desafios apresentados por Saviani (2011), o autor apresenta uma forma de enfrentamento simetricamente contraposta a eles.

O autor propõe uma formação de concepção orgânica, centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação, onde esses espaços são o *locus* privilegiado das formações. Defende uma política para a formação de professores cultos, em cursos de longa duração e, nesse bojo, propõe a transformação das faculdades de educação, de modo que se tornem espaços de ensino e pesquisa, em um ambiente que estimule o intelecto (Saviani, 2011).

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, a proposta é que seja fomentada uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas. Do mesmo modo, o autor propõe a articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma, professor e aluno, contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico.

Sobre as extensas jornadas de trabalho precárias e baixos salários, Saviani (2011) pondera que medidas correlatas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor precisam ser tomadas e que esse aspecto, extrapola a perspectiva específica da

formação de professores, mas pode e deve ser sempre pautada para o enfrentamento dos desafios encontrados nesta área.

O professor não é detentor de todos os conhecimentos, mas pela sua formação, espera-se que ele esteja em um nível de abstração mais amadurecido, capaz de auxiliar o aluno no aprofundamento e abrangência dos conhecimentos que já constituem sua vida social.

É extremamente importante que o professor saiba de onde ele parte, o percurso a ser enfrentado e o ponto aonde se quer chegar. De acordo com Saviani (1996) a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros deve elevar-se do senso comum à consciência filosófica, ou seja, essa prática para ser coerente com seus princípios, deve:

passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 1996, p. 01).

Parafraçando Saviani (1996), acredita-se que sem um método coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado, seja potencialmente mais desafiador construir e elaborar as condições em que o ensino possa conduzir a resultados satisfatórios de aprendizado.

O senso comum não deve ser entendido no sentido pejorativo de suas limitações e, sim, nas especificidades de sua característica principal que é a dinâmica natural da vida. A necessidade de olhar para o senso comum com as lupas da filosofia, dá-se, tão somente, para entender melhor seu funcionamento e retornar à ele com um olhar potencializado, capaz de tecer críticas e promover as transformações essenciais à melhoria da vida em sociedade. E, processualmente, tornar cada vez mais, o senso comum um campo coerente, unitário e articulado aos anseios de todas as pessoas.

A formação de professores, se pensada pelo prisma de sua função nuclear, deve considerar a importância da instrumentalização para promoção das mediações fundamentais ao aprendizado.

Ao tratar dos ‘Saberes implicados na formação do educador’, Saviani (1996) analisa que a relação entre os saberes e a formação do educador deve ser pensada do ponto de vista do processo educativo como ponto de partida e chegada, onde:

Se possa construir um saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, as possíveis contribuições correspondentes, na linguagem atualmente difundida, aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. Esse saber articulado será a referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores (Saviani, 1996, p. 154).

A proposição deriva da elaboração histórico-crítica que entende o saber escolar como um saber específico, sistematizado, sequenciado e dosado conforme as especificidades desse espaço. Por isso, não devem ser os saberes que determinam a formação do educador, mas sim, a educação que determina os saberes próprios ao espaço escolar e estes, por sua vez, entram na formação do educador.

Para Saviani (1996), o conjunto de saberes dos quais, a priori, os educadores devem ter domínio e que, portanto, devem integrar a formação de professores são: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

O saber atitudinal corresponde ao domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo. O saber crítico-contextual compreende as condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa. O saber específico corresponde aos saberes próprios das disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. O saber pedagógico é o conhecimento produzido pela ciência da educação e sintetizado nas teorias educacionais. Já o saber didático-curricular é o conhecimento relativo às formas de organização e realização da atividade educativa (Saviani, 1996).

Com base nos saberes, ou poder-se-ia dizer, nos conteúdos que devem ser dominados pelos professores, passemos a abordar o outro aspecto da unidade indissociável da função docente: a forma ou o método.

Martins (2011), ao apontar a mediação como categoria fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, esclarece que, a própria humanidade não se dá de forma natural, pois resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações.

Isto é, para que a humanização se consolide, os seres humanos necessitam, ao nascer, se apropriar dos elementos humanos e aprender a ser humanos. Somente assim, a partir da apropriação dessa humanidade já objetivada pelos seus precursores, é possível humanizar-se, por meio da cultura, dos conhecimentos, da inserção e vivência social no meio humano.

Essa apropriação ocorre no cotidiano, na vivência, nos ensinamentos, no ato de reproduzir atitudes, posturas, gestos e falas. No entanto, ela se restringe aos aprendizados

mais ‘simples’, do dia a dia, os quais, são repassados, especialmente, no âmbito familiar e local.

Segundo Martins (2011, p. 140), para haver desenvolvimento, necessariamente, deve haver superação/elevação e, portanto, o debate da mediação é imprescindível.

O percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinações naturalmente disponibilizadas pela herança biológica, nem por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito – objeto.

Nesse sentido, um elemento fundamental para a formação de professores e professoras é o entendimento de que, pensar um processo de instrução escolar que vise o desenvolvimento, por meio de aprendizagens reais, exige a articulação de objetivos claros. A mediação, ou em outras palavras, a ação intencional – própria da docência - é a condição externa e interventiva que provoca transformações.

Acredita-se que a educação desempenha papel fundamental na transformação dos seres humanos e que o professor possui, dentre outras funções, a de realizar mediações.

Ora, no sentido ontológico, as mediações estão presentes na realidade concreta, independentemente do nível de consciência e reflexão dos seres humanos. Os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente desenvolvidos pela humanidade são constituídos por uma teia de determinações e, portanto, produtos de diversas mediações. Logo, alcançar a essência dos fenômenos sociais, existentes na história da humanidade, requer instrumentalização em níveis mais complexos possíveis de serem apreendidos por meio da ação interventiva da mediação.

Pensar o fracasso ou sucesso da educação, cujo senso comum aponta para o fracasso dos professores, exigiria pensar a configuração da sociedade como um todo.

Enquanto as medidas políticas restringirem-se apenas ao espaço escolar e, enquanto vivermos em uma sociedade que tende a aprofundar as desigualdades, será um grande desafio superar o fracasso da educação e reverter a realidade de desvalorização dos professores, especialmente, em um país da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil.

Nesse sentido, pensar uma educação emancipadora vinculada à princípios humanitários, pode-se realizar, integralmente, apenas por meio da transformação da sociedade. Somente com o fim da exploração e do trabalho alienado será possível a experiência de todas as pessoas, indistintamente, à apropriação da cultura produzida pela humanidade:

Quanto mais estiverem dispensadas da necessidade de produzir para garantir a sobrevivência imediata, quanto menos estiverem ocupadas com a sobrevivência, mais as pessoas podem realizar-se numa dimensão que não é da ordem do necessário, mas da ordem da especulação, da indagação e da produção de humanidade: o conhecimento, a arte, a religião, a erótica (Brito, 2017, p. 13).

Na perspectiva da formação dos professores, a defesa dessa formação pretende formar o professor culto que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade, de modo que, a partir daí, seja efetivada a realização de um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (Saviani, 2011).

Esboçadas as perspectivas, predominantemente do campo teórico, alinhadas ao projeto de transformação da sociedade e, que fundamentam esta pesquisa, a seguir são descritos os procedimentos metodológicos, coerentemente articulados a este mesmo projeto e utilizados nesta investigação.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da teoria assumida, a perspectiva metodológica da pesquisa se desenvolveu com base no enfoque misto pois, reconhece a importância em considerar os aspectos ditos, qualitativos e quantitativos, na composição da investigação da realidade concreta.

A expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados. Sua separação pode se efetivar apenas para fins didáticos, contudo, ao analisarmos o movimento é necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método (Prates, 2012, p. 117).

De acordo com a autora, incorrer na separação de tais elementos dentro do processo analítico, permite o aprofundamento parcial do objeto que deve ser seguido do retorno ao conjunto articulado do estudo.

Ao tratar do enfoque misto nas pesquisas quanti-qualitativas, Prates (2012) menciona o caráter misto das pesquisas de Marx (1989) e cita as técnicas e os instrumentos por ele utilizados ao desenvolver uma pesquisa em uma fábrica de fósforos.

Na ocasião, Marx (1989) descreve as condições de trabalho e da exploração infantil que ocorria na dita fábrica. Com riqueza de detalhes, o autor apresenta os diversos números quantitativos que revelam o nível de tal exploração, como: a quantidade de

crianças nas suas diversas faixas etárias e as horas por elas trabalhadas. Complementarmente, o autor, através de trechos dos relatos dos sujeitos, explorou os aspectos qualitativos dos depoimentos que, em um mesmo padrão de crueldade revelavam as mazelas e absurdos que ocorriam nos trabalhos dentro das fábricas.

Utilizando-se de diversos instrumentos para inquirir o objeto, Marx (1989) recorria a diversas fontes que pudessem, em números ou expressões, revelar elementos interconectados da realidade que, a priori, não se expressavam na aparência dos fenômenos.

A pesquisa aqui tratada, procura realizar processo similar, ao utilizar fontes como: documentos, dados estatísticos e entrevistas. Todos os materiais foram selecionados a partir do delineamento do objeto e dos objetivos traçados, com vistas a ultrapassar a aparência fenomênica e alcançar a estrutura interna oculta do objeto.

Na coleta de dados priorizou-se a documentação que se refere a: legislação que legitima os Planos Educacionais Nacionais, bem como o Plano Municipal de Educação de Belém-PA e, pesquisas científicas sobre a execução de programas voltados à temática do estudo, no município.

Para mapear as políticas implementadas no município sobre a alfabetização e a formação de professores, especialmente, na última gestão (2021-2024), foram acessados os sites oficiais da SEMEC de Belém-PA e os canais interativos da equipe de formação.

Com intuito de complementar as informações obtidas nas etapas anteriores, foram realizadas duas entrevistas com os coordenadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) e da Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI). Os sujeitos foram escolhidos segundo as categorias do estudo.

O primeiro sujeito forneceu os dados sobre a formação de professores e, concomitantemente, sobre os programas para a alfabetização das crianças do 1º ciclo, visto que todas as políticas para esse público estão inseridas nos debates de formação. O segundo sujeito, por sua vez, contribuiu com dados sobre a alfabetização para as pessoas jovens, adultas e idosas, visto que sua coordenadoria era responsável por essa área.

Finalmente, como forma de realizar uma avaliação sobre o cumprimento das metas analisadas do PME de Belém-PA, foi feita a busca dos dados estatísticos acerca dos temas da alfabetização e formação de professores no banco de dados do IBGE.

A análise documental permitiu a apropriação do material que diz respeito à legislação que institui as diretrizes para a criação do Plano Municipal de Educação de

Belém-PA, bem como o próprio Plano, que discorre sobre diversas metas e estratégias para a educação no município.

O intuito da análise consistiu: na apreensão da proposta governamental estabelecida para Belém-PA; no que foi veiculado como prioridade para a educação; nas condições objetivas que foram anunciadas para o alcance de melhorias na qualidade da educação; nos investimentos propostos, entre tantas outras questões listadas em documento oficial.

As categorias centrais que embasaram as investigações, isto é, as categorias do método foram: totalidade, mediação e contradição. As categorias que emergiram da problematização foram: políticas educacionais, alfabetização e formação de professores.

No decorrer da pesquisa, novos elementos e categorias emergiram da literatura levantada, como: mecanismos de recomposição de hegemonia capitalista, modelo gerencialista e a agenda global para a educação, formação e padronização do perfil docente, as avaliações em larga escala como estratégias de controle do trabalho pedagógico e o caráter burocrático dos planos para a educação.

A primeira categoria do método - a totalidade - não se resume à compreensão do todo formado por partes que, 'somadas', constituem a compreensão totalizante dos fenômenos. A totalidade é concreta e articulada, portanto, é dinâmica (Netto, 2011), de modo que, suas interconexões formam uma unidade que tem seu sentido ampliado quando ultrapassa o isolamento e articula-se ao todo.

Pensar a (s) totalidade (s) dentro da perspectiva metodológica, remete-nos às relações que condicionam e determinam o universal e o particular. No campo da educação isto mostra-se cada vez mais em ênfase quando são discutidas, por exemplo, as políticas globais com repercussões no cenário nacional, constituído por uma realidade local que, por si só, é composta por uma diversidade de realidades particulares.

Por outro lado, a sociedade globalizada traz consigo a universalização e a troca de informações a nível mundial e isto, em certa medida, determina a cultura e os costumes de um povo. Atentar-se a essas relações entre o universal e o particular e reconhecer as interconexões existentes entre as totalidades dinâmicas faz parte da proposta desta pesquisa, no curso das análises do real. Para fins de análise, os elementos podem ser provisoriamente separados, mas as sínteses devem considerar suas articulações.

A categoria da totalidade foi fundamental para a análise sobre as interconexões que formam a unidade dinâmica e articulada do projeto neoliberal para a educação na sociedade globalizada. O embasamento obtido por esta categoria orientou as abstrações

analíticas dos documentos, quando investigados isoladamente e, as sínteses dos dados compreendidos nas suas relações com os aspectos históricos, políticos e sociais.

Outra categoria do método é a contradição. Ela pode ser entendida, segundo Prates (2012), como a categoria ‘motor’ do movimento que é a vida e a sua dinâmica. Esse movimento ocorre, pois, a necessidade estimula, instantaneamente, sua reação oposta (negação da negação), bem como a superação dela. Em outras palavras, a contradição, gradativamente produz níveis cada vez mais elevados de tensão e abre-se a possibilidade dos seres humanos tentarem superar tais tensionamentos.

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las (Netto, 2011, p. 57).

Saviani (2008a) aponta para a necessidade de que, enquanto educadores, críticos e conscientes, ‘fujamos’ das armadilhas dicotômicas dos movimentos da contradição pois, pensar a contradição não garante a apreensão essencial desse movimento; é necessário pensar, também, por contradição.

Pensar por contradição, as contradições inerentes ao âmbito escolar, é fundamental às pesquisas na área educacional pois, essas contradições são fortemente condicionadas pelas políticas públicas que determinam a organização e funcionamento das escolas por meio de estratégias de ‘investimento’ e controle, e pelas diferentes formas de resistência individual e/ou coletiva a essas políticas.

No estudo que está sendo apresentado, a categoria da contradição fundamentou as análises sobre o funcionamento do sistema capitalista e o modo como seus representantes operam para sua manutenção. Do mesmo modo, fundamentou as análises quanto à observância do discurso ideológico empregado nos documentos orientadores dos sistemas de ensino, em contraposição às reais intenções por trás de tal discurso.

A vida em movimento e as contradições, constituintes do capital, quando compreendidas na essência, são férteis possibilidades de investigação dos mecanismos de controle que se refletem nas políticas educacionais e que são adotados pelo modelo gerencial no campo educacional.

Conscientizar-se desses processos torna a realidade, cada vez mais impregnada de tensões e, conseqüentemente, aumenta as possibilidades de mudanças, sempre no campo

dos antagonismos de classes. Portanto, buscou-se que a categoria de contradição fosse a todo momento elemento balizador das análises elaboradas.

A terceira categoria do método é a mediação, que, segundo Pontes (1995) desempenha papel fundamental na metodologia pois, possui dupla natureza, ao passo em que, ontologicamente, as mediações estruturam o objeto, expressando as contradições entre o universal e o singular, e, do mesmo modo, são reflexivas porque auxiliam na reconstrução através da razão, para que seja possível compreender o movimento, a constituição do objeto e assim, orientar a intervenção.

Netto (2011) afirma que, as relações sociais não se estabelecem diretamente, mas são mediadas. São os sistemas de mediações que articulam as totalidades e caracterizam a sociedade em seu caráter concreto e determinado como ‘unidade do diverso’.

Konder (2008, p. 48), em “O que é dialética”, ao exemplificar a categoria da mediação faz a seguinte reflexão:

Vejamos, por exemplo, este livrinho sobre a dialética que está nas mãos do leitor: é uma realidade imediata, palpável, legível; um conjunto de folhas impressas com símbolos gráficos. Mas não é só isso. Se o leitor parar um pouco para pensar sobre ele, verificará que o fato de o livro estar em suas mãos passa por uma série de *mediações*, é um fato que está *mediatizado* por outros fatos e por diversas ações humanas. A mediação mais próxima a ser reconstituída é a do deslocamento do livro: como foi que ele veio parar nas mãos do leitor? O leitor comprou-o numa livraria? Recebeu-o de presente? Está lendo o volume numa biblioteca? Há também uma mediação subjetiva: qual foi o motivo que levou o leitor a se interessar pelo livrinho? Quais foram as experiências pessoais e os condicionamentos culturais que o levaram a isso?

São as mediações que permitem o aprofundamento acerca das determinações que incidem sobre o objeto captado no nível fenomênico. Essas mediações que são realizadas por meio de perguntas, nada mais são que o processo de inquirir exaustivamente o objeto para melhor compreendê-lo.

Nesta investigação diversas mediações foram feitas para ampliar gradualmente o conhecimento sobre o objeto. Basicamente, a estrutura da pesquisa foi consolidada por meio de questões, a exemplo, as questões centrais que nortearam a pesquisa como um todo, como por exemplo, a seguinte questão: qual o papel que o Plano Municipal de Educação de Belém-PA tem cumprido no quadro das políticas educacionais e, quais os parâmetros estabelecidos, destinados à formação de professores e à alfabetização?

De acordo com Saviani (2014), a mediação é uma categoria central na dialética e, articulada à ‘totalidade’ e à ‘contradição’, formam a composição do arcabouço categorial básico da concepção dialética do conhecimento e da realidade.

A operacionalização de todas as etapas de pesquisa, foi embasada nos fundamentos do método marxista e, do mesmo modo, pautada nas categorias guias da investigação e análises. O método marxista:

[...] não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação (Netto, 2011, p. 52).

Por fim, o desenvolvimento da pesquisa, portanto, se deu na ação de inquirir o objeto reiteradamente e, a medida que, deste processo extraíam-se respostas, novas perguntas surgiam e, com elas, a necessidade de reorganizar os meios para, novamente, obter respostas outras, na constante tentativa de captar os múltiplos determinantes do objeto (Ianni, 2011).

Na próxima seção é abordada, inicialmente, a Base constitutiva do capitalismo e as crises históricas derivadas dessa estrutura. A seção apresenta as características do Estado de bem estar social e o advento do neoliberalismo a fim de demarcar o alinhamento de tais ideologias ao modo de produção. Por fim, são debatidos os contornos dados ao campo educacional, a partir da fase em que se encontra o desenvolvimento capitalista na atualidade.

3 AS CRISES CONSTITUINTES DO CAPITALISMO E A ESTRUTURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Para se compreender a concepção da política educacional implementada no mundo, no Brasil e em Belém-PA, isto é, as tendências universais e as particularidades dessas políticas, é necessário esmiuçar a estrutura contraditória do sistema capitalista e suas estratégias de recomposição diante das crises que seu próprio funcionamento produz.

Nesse sentido, esta seção foi estruturada em quatro tópicos. O primeiro deles, baseado principalmente em Mészáros (2000) e Vieira (2023) trata da base constitutiva/destrutiva do capital. A expressão dicotômica revela os princípios em que se engendram o sistema capitalista, caracterizado por uma organização que se constitui e progride, na mesma proporção em que é auto destrutiva.

O segundo tópico corresponde a exemplificação das crises históricas mais agudas sofridas pela humanidade, desde que se ergueu e se instaurou o modo de produção vigente. Nele são situadas as principais crises, a forma como estas afetam a população, considerando as diferenças de como isso se dá entre as classes e, as estratégias utilizadas, hegemonicamente, com vistas à superação das crises e manutenção do modo de produção. Além das obras acima citadas, este tópico foi construído com base nas elaborações de Dantas (2009).

O terceiro tópico apresenta os princípios econômicos Keynesianos e a instauração dos ideais político-econômicos do Estado de bem estar social, conhecido como os 30 anos dourados (Pereira; Almeida, 2011). Ainda em consonância com o tópico anterior, são apresentados os desdobramentos dessa organização, cuja história posterior ganha contornos de uma crise ainda mais profunda e estrutural (Mészáros, 2000), dando lugar a uma nova/velha ideologia social, caracterizada pela construção de consensos capazes de instaurar uma nova era do capitalismo mais violento, conservador e nocivo à classe trabalhadora, o neoliberalismo (Paniago, 2009).

O último tópico aborda o reflexo dessa ideologia no campo educacional. A globalização e, com ela, a internacionalização da educação, pautadas na lógica neoliberal, promovem uma série de articulações que culminam em uma agenda global para a educação.

3.1 A BASE CONSTITUTIVA/DESTRUTIVA DO CAPITAL

A história da humanidade se desenvolve em meio a diversas formas de organização social, porém, independentemente das camadas culturais em que se desdobra a vida em sociedade, é imprescindível ir às raízes da base em que se estrutura o sistema de produção desta época e que, portanto, é a base material em que a humanidade organiza sua existência.

A partir do século XVIII, instaurou-se uma nova forma de produção e, consequente readequação das funções do mundo do trabalho. Com o advento e acelerado aumento da produtividade das máquinas, novas formas de produção, distribuição, circulação e consumo foram desenvolvidas, resultando na configuração de um mercado com novas regras e uma forma de trabalho com novas características. Essa nova organização recebeu historicamente o nome de capitalismo.

Uma das características fundamentais do sistema capitalista é a intensificação do antagonismo de classes. Se de um lado, os proprietários do maquinário passam a ter maior controle sobre as regras do mercado, de outro, os trabalhadores ficam a mercê, nessa nova configuração, por possuírem ‘apenas’ a liberdade de vender a sua força de trabalho.

As análises de Marx, em meados do século XVIII, formam uma crítica à economia política clássica, ocasião em que o capitalismo havia se consumado e se expandia da Inglaterra para toda a Europa. Desde o cerne de sua elaboração teórica, Marx captou a dinâmica, essencialmente, contraditória do capitalismo. Tal dinâmica, torna esse sistema propenso à constantes crises que, segundo as análises marxistas, não são fenômenos episódicos, mas constituem-se como o limite de si próprio e resultado de seu desenvolvimento (Vieira, 2023).

Quando comparadas às formas precedentes de intercâmbio produtivo entre humanos e natureza, o capitalismo se diferencia na medida em que, não orienta sua produção para o valor de uso (embora este seja imprescindível). Desse modo, mesmo desenvolvido organicamente gestando suas crises, é um sistema que triunfa sobre seus antecedentes históricos, por diversas razões, inclusive pelo inédito aumento de produtividade do trabalho, mesmo que tal aumento desconsidere ou secundarize as necessidades humanas, ligadas às limitações dos valores atribuídos ao uso e, portanto, não quantificáveis (Mészáros, 2000).

Vieira (2023), enumera alguns elementos constituintes do capitalismo, dentre eles, dá destaque à valorização do capital em detrimento da satisfação das necessidades humanas e, a expansão do valor em detrimento do valor de uso.

Os dois elementos mencionados demonstram uma distorção do processo de desenvolvimento humano. Essencialmente, o sistema se baseia em uma produção que visa o lucro e a acumulação de riquezas dos capitalistas. Socialmente, essa base promove: a banalização das necessidades humanas: a fetichização de novas necessidades, desenvolvidas não em função do desenvolvimento humano, mas em função da reprodução permanente do capital: o descaso pelas condições de trabalho e pela oferta de salários dignos e; a intensificação cada vez maior da exploração dos trabalhadores.

Essa exploração é indispensável, primeiramente em função da produção de lucros e, segundo - dada a realidade de crises periódicas - pela necessidade de sobrevivência e, camuflada por uma série de condições geridas, arbitrariamente, pelos capitalistas. Com o uso de máquinas, o trabalhador distancia-se de sua produção e, nesse processo, torna-se alienado a tudo aquilo que produz.

O trabalhador que no feudalismo planejava e executava todo o processo de seus produtos, que produzia ou realizava trocas de produtos para seu próprio uso e necessidades, passa a ser mero reproduzidor de ações isoladas e compartimentadas que levam ao não reconhecimento e, conseqüentemente, falta de identificação e pertencimento em relação ao produto.

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (Marx, 2002b, p. 112).

O produto do trabalho torna-se uma mercadoria, e esta, contém em si, uma das possibilidades de crises no sistema pois, como dito anteriormente, o desenvolvimento das formas do capital e suas contradições derivam, dentre diversos determinantes, da contradição entre valor de uso e valor de troca, relação estabelecida nas relações de trabalho.

Desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico (que se torna) global, garante sua dominação, nos últimos três séculos como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos aos status de meros 'custos de produção' como 'força de trabalho necessária', o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo

como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica (Mészáros, 2000, p. 8).

Um elemento intermediário no intercâmbio de trocas do sistema capitalista é o dinheiro. Este elemento é fundamental para compreender as relações no circuito mercantil capitalista pois, ele promove a separação temporal e espacial dos momentos da troca entre produção, comercialização e consumo.

Na lógica capitalista, a possibilidade de interrupção no circuito mercantil se dá sempre que a passagem do dinheiro à mercadoria não se realiza. Essa contradição, constitutiva e necessária ao sistema, traz à tona a face mais cruel do capitalismo. “Uma quantidade de dinheiro que deveria ser posta em circulação foi retirada do mercado e um consumo que deveria ser realizado não se realizou, comprometendo toda a cadeia de trocas” (Vieira, 2023, p. 33).

Por ‘consumo não realizado’ entenda-se: produção ociosa e descartável. Ao mercado capitalista importa o lucro e a acumulação de riquezas, o consumo das mercadorias se dá através do dinheiro distribuído, em parcelas muito limitadas aos trabalhadores que as produzem. Sem o dinheiro não há o consumo. E, se em um evento de superprodução, essa mercadoria torna-se excedente, facilmente ela pode ser descartada, mesmo que pessoas desprovidas do dinheiro necessitem dela.

Desse modo, ao longo dos séculos, fase por fase do capital, ele apresenta crises que se aprofundam e, em seguida, estratégias de recomposição da ordem burguesa (o que inclui a recomposição de hegemonia) são colocadas em prática.

Passada a fase do capital observada na 1ª Revolução Industrial, os mecanismos de continuidade desse sistema, em sua forma imperialista, avançam na perspectiva da expansão dos mercados e da exportação de capitais (Vieira, 2023).

O sistema capitalista tem em sua base fundamental, a exploração dos recursos naturais, como matéria-prima e a força de trabalho para a produção de riquezas. Essa lógica é destrutiva, a medida que, essas fontes são finitas e, em nível mundial tornam-se, cada vez mais limitadas. Nesse sentido, a restrição das condições de reprodução, indefinidamente ampliada do capital, demonstra as contradições internas de suas partes constitutivas.

As possibilidades de auto reprodução indefinidamente ampliada do capital são dadas, em última análise, pelos limites do planeta. Já não há novas fontes de matéria-prima, força de trabalho e extração de mais-valia e novos mercados consumidores que possam ser incorporados nas mesmas proporções abundantes como ao longo dos séculos de história de mundialização do capital (Dantas, 2009, p. 65).

O resultado desse desenvolvimento capitalista é a intensificação de seus elementos constituintes. Países considerados menos desenvolvidos passam a ser alvos dos países cujo desenvolvimento do capital encontra-se em fase mais complexa. Inicia-se, assim, a exploração de umas nações sobre as outras, expressas em relações a nível mundial que envolvem venda de matéria-prima e riquezas naturais, sacrificando a população e, retirando dela seus bens mais preciosos.

Essa dinâmica contraditória em que o capital se move não pode ser reduzida apenas a variáveis econômicas dentro das relações de mercado. Esse sistema violento que confere à miséria humana o próprio motor de seu desenvolvimento torna-se cada vez mais tirano, agora, em escala mundial. “A concorrência extrapolou a esfera da economia, do contrato, e se converteu em guerra por espaços à exportação de capital, fontes de matérias-primas, mercados etc.” (Vieira, 2023, p. 44).

De acordo com o autor, os séculos XX e XXI são os séculos que revelam uma feição de barbárie do capitalismo, de modo que há um agravamento da violência na mesma proporção em que as contradições do capital se agravam. No século XX, marcado por conflitos, guerras e mortes, estima-se mais de 110 milhões de mortos nas guerras. Na segunda metade desse mesmo século, há registro de cerca de 160 conflitos, que incluem mortos civis e até crianças, sobretudo na periferia.

A violência é uma das formas de coerção utilizadas para subjugar a classe trabalhadora e fomentar a ideia de que nada pode ser feito para mudar essa realidade. Na prática da vida cotidiana as minúcias dessa violência, escamoteada de organização social, podem ser vistas em diversos aspectos, como:

O aumento da exploração do trabalho, o rebaixamento dos salários em relação ao valor da força de trabalho, o barateamento dos elementos do capital constante, a pressão sobre os salários em virtude de uma superpopulação relativa, a exportação de capital e o comércio exterior (Vieira, 2023, p. 40).

Em todos os cenários, os mecanismos de recomposição do capital, pós crises, são sempre pensados a partir das perdas de direitos dos trabalhadores. De acordo com Dantas (2009), as crises capitalistas não são resultado de processos unicamente econômicos, portanto, não existem soluções automáticas, diretamente ligadas apenas a economia. Entretanto, a burguesia se utiliza do Estado para pôr sobre os ombros da classe trabalhadora, que produz socialmente toda a riqueza, o peso das crises.

Vieira (2023), destaca que, de todos os economistas e filósofos contemporâneos de Marx, somente ele levanta o debate da luta de classes e das funções que esta

desempenha na sociedade capitalista. Por isso, torna-se indispensável que os fundamentos teóricos marxistas norteiem esta pesquisa e inspirem as análises aqui desenvolvidas.

Para o posicionamento político acerca do tipo de sociedade que se deseja combater ou fortalecer é fundamental compreender a estrutura do sistema regido pelo capital, os elementos que o constituem e o modo de produção em que se baseia a sociedade.

Complementarmente, a compreensão dessa estrutura é fundamental para o entendimento acerca das políticas sociais e educacionais, as quais também são influenciadas pelos mecanismos de recomposição do capital. Por isso, a seguir, serão explicitados alguns elementos sobre as crises cíclicas e, de que maneira estas desembocaram na crise estrutural do capital.

3.2 CRISES CAPITALISTAS HISTÓRICAS

A partir do entendimento de alguns elementos constitutivos do sistema capitalista, em especial de algumas contradições constituintes, neste ponto da exposição do trabalho serão mencionadas as crises em que desembocaram as contradições desse funcionamento, as estratégias recrutadas na tentativa de sair do quadro de crise e, as consequências desses mecanismos utilizados, para a classe dos trabalhadores.

De acordo com Vieira (2023), as crises precedentes à crise de 1873 puderam ser superadas dentro de um contexto em que as próprias tendências expansivas, em menor escala, eram suficientes para tal. Entretanto, a depressão do ano citado, deu como resposta expansiva do capital uma ‘nova onda’ de transformações das estruturas técnicas. Essa transformação foi significativa a ponto de culminar no movimento chamado de 2ª Revolução Industrial.

A longo prazo, como resultado da sua expansão, o capitalismo, agora em grau mais avançado de seu desenvolvimento, passa a apresentar deslocamentos em seu centro hegemônico, alterando a abrangência e funcionamento do sistema de produção do capitalismo mundial.

A crise de 1873, assemelhou-se às anteriores pelas suas características pois, também enfrentou a queda dos preços e das taxas de lucro, ainda que mantivesse o mesmo desenvolvimento de produção. No entanto se diferenciou porque:

A saída expansiva que permitiu sua superação envolveu, não propriamente a extensão da mesma estrutura técnica a partir de suas velhas bases, mas sua revolução, nos campos da energia elétrica, da siderurgia, da química, do petróleo, do motor a combustão interna. O crescimento das escalas de produção subjacentes à nova técnica exigia uma potencialização dos processos de concentração e centralização e, pois, o desenvolvimento das formas financeiras do capital, tudo isso organizado sob uma nova estruturação dos mercados, progressivamente monopolizados, e novas relações entre capital e o Estado (Vieira, 2023, p. 42).

Nesse sentido, um regime que, antes, se constituía com características de livre concorrência, passa a comprometer de forma definitiva as possibilidades de correção, próprias ao seu funcionamento. Com a revolução na estrutura das técnicas industriais, o capitalismo entra em uma fase da monopolização do capital, onde há a volta do protecionismo, juntamente com a atribuição de poder sobre os mercados, preços e quantidades, dado às estruturas oligopólicas.

O monopólio criado em certos ramos da indústria e a forma financeira desse capital, cria também formas de organização fictícias do capital que, progressivamente, se descolam da base material de produção, permitindo, desse modo, atravessar as crises, sem obrigatoriamente, digerir a superprodução do capital (Vieira, 2023).

As consequências dessa reconfiguração, por meio dos mecanismos de superação de suas crises, são o agravamento e potencialização para novas crises. Isto, pois, a expansão que, em parte poderia aparentar o avanço do sistema, por suas características constituintes, mostra, igualmente, o avanço de suas contradições, resultantes de processos cada vez mais desumanos e destrutivos.

Passado o século XIX, os novos padrões de concorrência no século XX, provocaram o agravamento das crises do sistema capitalista. A crise de 1929, tendo como marco histórico a intercessão temporal entre as duas grandes guerras mundiais é uma expressão da tendência destrutiva que se intensificou ao longo dos séculos nesta forma de produção da vida.

Isto se deu, pois, o capital monopolista e a concorrência entre os grandes blocos passa a conter outras dimensões, além da esfera, meramente, econômica e contratual. Nessa nova fase, o capitalismo fomenta, literalmente, a guerra, gerada pela disputa por espaços para expansão, para a exportação de mercadorias de alto valor agregado e de capital, importação de matérias-primas, do controle de mercados, de mão de obra mais barata e, de todos os substratos necessários à garantia ou retomada de níveis altos de acumulação.

Com efeito, sob níveis progressivamente mais elevados de concentração e centralização do capital, num regime de monopólios e de neocolonialismo, a concorrência entre grandes blocos de capital não pode ser simplesmente mediada por um sistema de preços nos marcos de uma suposta esfera social estritamente econômica separada e regulada pelo contrato: converte-se em guerra! (Vieira, 2023, p. 44).

No bojo desse debate, depreende-se que o capitalismo monopolista, em sua configuração, ao passo em que expande e aprofunda os níveis de concorrência, aprofunda igualmente a tendência à crise e, com isso, desenvolve formas ainda mais violentas para sua superação, a exemplo, as duas guerras mundiais. Segundo Vieira (2023, p. 43), o capital, longe de se resumir a um jogo de variáveis, unicamente, econômicas “se traduz numa agudização da violência e da tirania em todos os níveis, o que confere à miséria humana própria desse modo de produção, cada vez mais, uma feição de barbárie”.

Assim, além dos maiores conflitos e do terror destrutivo das guerras, com o rastro do número de mortes e miséria, a crise de 1929 marca um declínio geral com a queda do comércio mundial e dos fluxos de capitais, o aumento das taxas de desemprego, destruição da superprodução e fragilização nas relações das nações.

Toda essa destruição marcada pela guerra e agravamento das crises parecia ser o ápice da barbárie, no entanto, as superações das crises capitalistas e suas novas formas de organização tendem a transferir para o futuro seus problemas de constituição própria e tornar essas novas crises ainda mais agudas que as anteriores. Por isso, as crises do capitalismo são conhecidas como crises cíclicas (Vieira, 2023).

O fato é que, quanto maior e mais grave a crise, de forma mais intensa ainda, as medidas de recomposição, foram requerendo cada vez mais da intervenção do Estado. Algo que, historicamente, demonstra a interpenetração da classe burguesa com o aparelho estatal social e os esforços desse bloco coeso para promover a manutenção do capitalismo.

Essa interpenetração se mostrou acentuada no período pós guerra, dada a dimensão das perdas destrutivas em todas as esferas da vida social. É nesse contexto que passam a ser implementadas as ideias do filósofo economista John Maynard Keynes que, de conjunto, constituem o Estado de Bem Estar Social.

Essa política ocorreu em diferentes ritmos e graus nos continentes do globo. Mundialmente, ficou conhecida como os 30 anos de ouro e marcada pela forte realização de investimentos do Estado com vistas a recuperação econômica do país. Sobre as ideias de Keynes, o estado de bem-estar social e as políticas sociais adotadas neste período serão

destacados os principais elementos, conforme os objetivos deste trabalho, na subseção posterior.

Por ora, será feita a explanação de características dos anos posteriores, tendo como marco o ano de 1970, o qual, segundo Vieira (2023), foi a década que engendrou a denominada, crise estrutural do capital, com contornos mais complexos.

Nas crises anteriores havia um vetor diretamente proporcional na relação entre produção e salários, possibilitando certos níveis de desigualdade de extração da mais-valia, aceitáveis para a engrenagem de desenvolvimento e recomposição do capital no seu próprio funcionamento.

Essas oscilações cíclicas das taxas de lucros e salários, de debilitação e recomposição das condições de acumulação, mediadas por uma tendência férrea à elevação da composição orgânica do capital, conformam as bases sobre as quais, ao nível da órbita da produção, se sucedem as crises cíclicas (Vieira, 2023, p 39).

Entretanto, a partir da década de 1970, há uma alteração na relação entre produtividade e salários, cuja relação passa a ter proporcionalidades diferentes quando comparadas a mesma relação nos anos e crises precedentes. Essa alteração causa declínio e devastação no mundo do trabalho, ocasionando a precarização e o aumento das desigualdades.

O discurso do progresso e desenvolvimento, defendido pelos capitalistas, acentua e intensifica no decorrer da história, a transformação progressiva das forças produtivas em forças destrutivas. Isso ocorreu neste período em que, ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, houve grande progresso técnico e novas relações funcionais e sociais voltadas à informatização.

Esse novo contexto, extermina formas de emprego dentro do mercado nas décadas anteriores e dá lugar a outros empregos, novas formas de relação trabalhistas e sociais, pautadas em novas prioridades reorientadas por outros produtos e consumos.

A saída expansiva utilizada no pós-guerra, apenas adiou o enfrentamento das contradições da crise, agravando, assim, as consequências das décadas posteriores. O crescimento da economia mundial, mantido em bons percentuais nos 30 anos de ouro, despencam chegando a zero nas décadas seguintes e nos anos finais do século. O desemprego cresceu exponencialmente na Europa Ocidental, assim como houve o crescimento da desigualdade e da miséria. Na década de 1990, houve um distanciamento ainda maior entre o produto interno bruto (PIB) dos países mais pobres em comparação com os mais ricos (Vieira, 2023).

Mészáros (2000), chama de ‘tirania capitalista do tempo’ os desdobramentos dos passos dados em direção à expansão após a destruição da superprodução. Isto é, esse movimento característico dos ciclos que destrói sua produção e expande, direciona-se sempre a um vetor cada vez mais destrutivo.

Os movimentos cíclicos dão lugar a uma depressão crônica, causada por uma superprodução em condição de permanência que, conseqüentemente, não poderá ser absolvida pelo mercado de consumo (Vieira, 2023). Todos esses apontamentos indicam que a crise da década de 1970 demarca um limite mais grave do que a gravidade dos desdobramentos das crises cíclicas anteriores.

Ao tratar da crise de 2008 como a maior crise capitalista pós guerra, Dantas (2009) segue essa mesma linha de raciocínio e faz apontamentos que demonstram prognósticos ainda mais trágicos para a história da sociedade que se desenvolve sobre os termos desse modo de produção.

Depois de um período de expansão no processo de reprodução ampliada do capital, a superprodução, a sobre-acumulação, e o sobre-investimento de capitais estendeu-se, como em todas as crises de superprodução, muito além das condições concretas de sua valorização indefinidamente ampliada pela extração de mais-valia adicional a partir da mais-valia acumulada. Os números que retratam a profundidade da crise, a trajetória consistente de queda da taxa de lucro desde os anos 70 e análise das tendências estruturais do capitalismo, em seu conjunto, indicam claramente que podemos estar no início de um longo período de destruição e declínio das forças produtivas, em que o capital não terá outra saída senão utilizar os mais violentos meios a seu alcance para restaurar as condições de reprodução ampliada (Dantas, 2009, p. 49).

De acordo com Dantas (2009), especialmente nos anos 70 e 80, houve um movimento de expansão ‘globalizada’ do capital onde, ao instaurar o regime de acumulação e romper os limites estruturais da lei de valor, o sistema produz uma massa de capitais fictícios e cria mecanismos de valorização desse capital. Em 2008, por exemplo, houve uma estimativa na cifra de 680 trilhões de dólares somados os diversos tipos de ativos financeiros em circulação num planeta que possuía PIB de 60 trilhões de dólares. Visivelmente, uma inconsistência.

Como resultado, a superprodução e a superacumulação de capitais especulativos sobrepujaram a produção de mais-valia e isto resultou em uma espiral de queda da taxa de lucro condição que levou os Estados Nacionais a injetarem mais de 10 trilhões de dólares, até meados de 2009, na tentativa de salvar grandes bancos falidos. Em todo o planeta, organismos internacionais, sistema financeiro e Estados uniram esforços e

fizeram investimentos altíssimos para conter a crise, mas esta não pode ser contida (Dantas, 2009).

O sistema financeiro entrou em colapso, bancos e empresas fecharam suas portas, a massa de capitais fictício perdeu drasticamente o valor. A dimensão de uma crise mundial e profunda se alastrou. Em todos os setores, a taxa de lucro seguiu em queda permanente. Os limites de crédito foram restringidos. A taxa de investimento entrou em queda livre derrubando, assim, produção, consumo e relações de comércio exteriores (Dantas, 2009).

Todos os elementos que constituem o sistema, a medida em que são ignorados em função da acumulação e da especulação, deixam de fluir em seu funcionamento. As grandes massas de capitais se perdem na mesma proporção em que as mercadorias não são comercializadas, em que o trabalho não é explorado e, quando as matérias-primas não são utilizadas.

Não estamos, portanto, diante de uma ‘crise financeira’, mas de uma crise clássica de superprodução, originada pela queda da taxa de lucro e decisivamente agravada pelo caráter cada vez mais especulativo do capital e pela hipertrofia do capital financeiro diante do capital que produz diretamente a mais-valia, agora numa dimensão proporcional ao grau de extensão e integração planetária historicamente alcançado pelo processo de sua reprodução ampliada (Dantas, 2009, p. 52).

Sempre que o capital enfrenta momentos de crise, a intervenção e cumplicidade entre organizações internacionais e Estados, torna-se mais intensa. Do mesmo modo, os momentos de crise revelam a face mais cruel desse sistema, ao passo em que, as piores consequências recaem sobre os trabalhadores.

Na crise de 2008, as empresas globais efetuaram demissões em massas, a violência da exploração do trabalhador acentuou-se na medida em que o cenário permitia uma intensa pressão para negociar direitos, salários e jornada de trabalho, em vista das ameaças do desemprego. Assim, por toda parte houve o aumento das taxas de endividamento dos consumidores, aumento da pobreza, da miséria e da fome.

Historicamente é assim que o capital se recompõe de suas crises. A intervenção estatal continua injetando liquidez no mercado financeiro, ao passo em que aumenta o endividamento estatal e desvia recursos públicos para investir nas corporações e nas empresas falidas. Em um contexto de contração econômica, de super exploração do trabalho e de extrema pobreza, a intervenção visa somente amenizar os problemas para

oferecer condições de produção e circulação de capital, gerando assim, o déficit fiscal e o endividamento dos estados (Dantas, 2009).

A maior operação de salvamento do capital já protagonizada pelos Estados nacionais das principais economias do mundo em toda a história do capitalismo certamente atenuará os efeitos devastadores da crise, mas não poderá suprimir as contradições e antagonismos estruturais que a determinam (Dantas, 2009, p. 55).

A supressão das contradições e dos antagonismos estruturais que determinam o sistema já se mostra improvável pelos danos causados à natureza, principal fonte de recursos e matérias-primas. A expansão desordenada e destrutiva, depara-se com os limites, organicamente impostos para a extração de mais-valia (dado o esgotamento do trabalho) e da matéria-prima (dada a finitude da natureza).

Sobre o esgotamento ambiental, pode-se citar que, desde o início da revolução industrial há um alto índice de desmatamento. Estima-se que, na atualidade, mais da metade das florestas do planeta já foi destruída. O equilíbrio atmosférico e o clima estão ameaçados e essa estatística teve piora significativa a partir dos anos 1980. Projeta-se que a ameaça da escassez absoluta de água para parte da população já é um risco para um futuro bem próximo. A degradação dos solos compromete a segurança de cultivo e, conseqüentemente, da colheita e segurança alimentar da população. A partir da revolução industrial, o capitalismo cria resíduos que, ao ritmo produzido, não se reintegram ao metabolismo natural, gerando o excesso de lixo e poluição dos rios, oceanos e, até mesmo os terrestres. No ar, a poluição causada por combustíveis fósseis acelera fortemente a emissão de gases prejudiciais à vida humana. Desde 1980 os registros da temperatura indicam elevações sucessivas que colocam o planeta em desequilíbrio termodinâmico (Vieira, 2023).

Enfim, esse conjunto de mudanças já torna sensível o colapso de parte da biodiversidade terrestre e marinha, a extinção de uma quantidade substancial de espécies. [...] Trata-se de um processo de degradação da biodiversidade por obra de nossas mãos que nos coloca, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à sombra de nosso próprio desaparecimento (Vieira, 2023, p. 55).

A classe que mais sente as crises, e que, primeiro padece de carência dos elementos fundamentais à vida, sendo a insegurança alimentar uma das mais contundentes expressões disso, é, sem dúvida a classe dos trabalhadores. A intensidade da crise é sentida com muito mais crueldade pelos países periféricos e pelas minorias

sociais pois, é nessa população que o capital encontra possibilidades para intensificar sua exploração e extração de matéria-prima e mais-valia.

O capitalismo possui, em sua composição constitutiva, contradições internas, de modo que, conceber a possibilidade de transformações dessa realidade exigiria a concepção de que é possível superar seu antagonismo estrutural destrutivo.

Mészáros (2000), ao analisar a crise estrutural do capital, afirma que todas as tentativas de ajuda externa, ‘ofertadas’ pela intervenção estatal, foram apenas instrumentais, com o objetivo de estabelecer a normalidade momentânea do capital como um sistema global. Segundo o autor, essa ajuda, em toda a história capitalista mostrou-se insuficiente para garantir a permanente estabilidade desse sistema. As intervenções do século XX apenas acumularam problemas para o futuro.

Nesse sentido, lutar por outra organização do modo de produção social é fundamental pois, cada vez mais os ataques à humanidade se darão em um contexto de repressão e violência. Na próxima subseção são abordados os planos de recomposição do capital na área da educação e a forma como essas estratégias estão atreladas ao período de bem estar social, instaurado pelos fundamentos econômicos de Keynes.

3.3 PRINCÍPIOS ECONÔMICOS DE KEYNES E O NEOLIBERALISMO

O debate desta subseção foi fundamentado, centralmente, nos textos de Pereira; Almeida (2011) e Paniago (2009). No primeiro é feita uma análise dos aspectos da teoria econômica de Keynes e de, como estes se relacionam com seus princípios político-ideológicos. No segundo, a autora aponta o equívoco em investigar a crise contemporânea identificando o Estado Keynesiano como o causador dos desequilíbrios econômicos atuais.

John Maynard Keynes foi o economista que elaborou um conjunto de ideias a partir da década de 1930, como resposta a uma grave crise econômica que se alastrava por todo o mundo. Essas ideias foram a base da organização social e econômica do que ficou, historicamente, conhecido como o Estado de bem estar social.

O Estado de bem estar social ocorreu de diferentes maneiras nos diversos países do globo. O modo operante do sistema capitalista viabiliza que as desigualdades estejam expressas nas diversas camadas sociais, especialmente, em épocas de crise, nas estratégias e planos de recomposição do capital.

Por isso, neste momento a exposição se deterá a destacar os principais posicionamentos de Keynes, dentre eles, como o economista concebe o sistema capitalista, suas proposições para mudar a mentalidade da população e, com isso, as mazelas sociais.

O primeiro destaque é a ideia central do economista acerca do capitalismo. Para Keynes, essa forma de organização social é a mais eficiente no quesito geração de riquezas. Nenhuma outra forma poderia se desenvolver tanto, a tal ponto de gerar desenvolvimento técnico, científico e avanço na produção de abundante riqueza.

Portanto, o proponente dos fundamentos que proporcionaram o advento de estado de bem estar social, não se opunha ao capitalismo e não se opunha à propriedade privada, entretanto, via nesse sistema um ponto falho. Keynes identifica que o sistema não é capaz de alcançar e manter o pleno emprego logo, o aprofundamento deste problema gera problemas econômicos em escalas ainda mais profundas. (Pereira; Almeida, 2011).

Ainda segundo os autores, outro aspecto que sustenta a teoria de Keynes é a problemática do acúmulo de riqueza concentrada e parada. Segundo o economista, o amor ao dinheiro e a tendência a poupar que se instaurou devido a instabilidade monetária da economia capitalista é um elemento que pode explicar a coexistência da pobreza e riqueza na sociedade.

As análises do economista estão detidas a questões, unicamente, econômicas. Sua proposta é alinhada ao ideário liberal e suas perspectivas restringem-se às soluções que preconizam ideias meritocráticas. Para ele, o esforço individual e a mudança de pensamento seriam capazes de promover a ascensão dos indivíduos.

Para Keynes, o mal instalado na sociedade deriva do pensamento dotado de defeitos e não da existência dos conflitos inconciliáveis de classes. A força desse ideário se expressa na abominação que o economista destina em relação ao debate das lutas de classes, como forma de superar os problemas da sociedade.

Assim, do ponto de vista do liberal, a superação dos problemas sociais viria com a conciliação entre as pessoas. Suas palavras de ordem para as relações entre os povos, portanto, eram: harmonia, paz e estabilidade. Nesse sentido, ele não se alinhava em absoluto com os ideários comunistas pois, os via como agressivos. Sobre Keynes, Pereira e Almeida (2011, p. 15) citam: “ele se vangloria ao posicionar-se como um pertencente da ‘burguesia educada’.

É no marco desses ideários e do desenvolvimento do posicionamento político de Keynes que sua perspectiva para solucionar o problema do desemprego altera-se de uma

reforma monetária simples, no contexto nacional e, começa a se aproximar de uma proposta política mais direta, com maior intervenção no setor público. Ora, se para Keynes o maior problema na sociedade era o amor ao dinheiro - materializado na propensão ao acúmulo - a solução, portanto, por ele ofertada consistia em estimular a propensão ao consumo. Isto é, a medida em que as pessoas pudessem se acostumar com a abundância do dinheiro e este, por sua vez, não tivesse grande importância social, automaticamente, o código social moral seria alterado, momento em que desfrutaríamos de uma nova era, a era da abundância (Pereira; Almeida, 2011).

Desta forma, o objetivo a ser atingido era alcançar o pleno emprego e, portanto, uma elevada acumulação de capital, com uma distribuição de renda mais equitativa. [...] O autor propõe uma redistribuição de renda para solucionar este problema, através de impostos progressivos e investimentos públicos em serviços sociais (Pereira; Almeida, 2011, p. 9).

Desse modo, do ponto de vista dos cálculos de Keynes, o estímulo e promoção de políticas para incentivar a economia deveriam durar cerca de 100 anos para alterar a lógica e mentalidade das pessoas, de modo que, assim, alterar-se-ia, também, a engrenagem econômica, agora voltada ao consumo adequado e pautado em uma sociedade financeiramente segura e estável.

O tempo se encarregou de mostrar que essa não passou de uma grande ilusão do economista, por isso mais tarde, a ideia passou a ser chamada de ‘a utopia de Keynes’. Utopia porque a ideia era pautada na crença de que, a redistribuição de renda poderia gerar uma espécie de riqueza para todos, de modo que, essa nova condição estimularia a economia o suficiente para promover a manutenção do sistema. Em outras palavras, as propostas de Keynes eram baseadas, exclusivamente, na vertente econômica.

Acreditava que qualquer um poderia alcançar o sucesso econômico individual, por meio da habilidade, coragem, trabalho e ações bem sucedidas. Portanto, sua proposta de redistribuição de renda por meio da intervenção pública não tinha motivos ideológicos, mas basicamente econômicos. Ele não era “igualitarista” e [...] não se opunha à ordem social vigente (Pereira; Almeida, 2011, p. 14).

Destas assertivas depreende-se que, por mais que, a Teoria Keynesiana e o estado de bem estar social possuam relevância, por ser um marco da difusão e da expansão de políticas públicas realizadas pelo Estado intervencionista (Souza; Soares; Medeiros, 2019), ainda assim, foi uma teoria que atendeu às demandas da classe dominante e do capital. A prova disso eram as pautas defendidas por Keynes, afinal este:

Tinha preferência aos serviços sociais ao invés de salários monetários elevados como meio de elevar o nível de vida da classe assalariada. Ele acreditava, em 1930, que aumentos salariais aumentariam os custos empresariais a um nível antieconômico do ponto de vista internacional, estimulando a saída de capitais (Pereira; Almeida, 2011, p. 10).

Assim, como um verdadeiro defensor do capitalismo, a história comprova que a concretização da teoria de Keynes, ao invés de solucionar as crises capitalistas, as empurrou para a frente com o potencial de as tornarem cada vez mais profundas e agudas.

A aposta liberal de conciliação entre classes, de harmonia e paz social, pautadas em uma burguesia privilegiada e educada no contexto de uma sociedade com classes de interesse antagônicos, mostrou-se fadada ao declínio e sua derrocada ocorreu em apenas 30 anos de vigência.

Com a ressalva de que os ‘famosos’ 30 anos dourados, como ficou conhecido o Estado de Bem Estar Social, se deu em diferentes intensidades e durações, nos contextos dos países dentro do globo. No capitalismo globalizado, cada país, encarrega-se de uma função a nível mundial e, assim como ocorre entre as classes, também, entre os países, o nível de exploração recai sobre os mais pobres e miseráveis.

De acordo com Pereira e Almeida (2011), Keynes tinha o ideário político alinhado aos setores conservadores. A ênfase na obtenção de resultados, com a proposta de conciliação de classes e a tentativa de justificar as desigualdades a partir de critérios sociais e psicológicos, bem como, a defesa da burguesia educada, são fortes indícios dessa afinidade teórica e demonstram a quem a sua teoria privilegiava.

Em suma, o economista propõe um Estado intervencionista, capaz de assumir esse papel em diversos setores, para apoiar e complementar a iniciativa privada – jamais substituí-la. Desse modo, o foco principal dessa teoria é o estímulo à ampliação do estoque de capital e, conseqüentemente, o avanço de suas forças e formas produtivas.

O fim a ser almejado seria a expansão da riqueza através do acúmulo de capital, tornando-o tão abundante que a vantagem de sua propriedade deixaria de existir, e a sociedade entraria num mundo em que todos seriam capazes de usufruir os valores reais da vida, o lazer e a arte de viver. O problema econômico estaria resolvido (Pereira; Almeida, 2011, p. 19).

Como foi visto na exposição sobre as crises constituintes do sistema capitalista, esse ideário não ultrapassou a utopia e, passadas décadas do funcionamento dessa forma de organizar a economia, a resolução dos problemas econômicos está cada vez mais distantes da realidade.

Paniago (2009) ao analisar a ilusão Keynesiana de ontem – referência ao passado – e de hoje – referência ao presente, aponta que a intervenção de Keynes, teria prazo de validade pois, as contradições intrínsecas do sistema não tardariam a emergir novamente em níveis mais graves. Assim, a ‘ajuda Keynesiana’ que tinha como objetivo central tirar o capitalismo da crise, apenas protelou seus efeitos, os quais retornaram com mais força no final dos anos 1970.

As políticas sociais implementadas pelo Estado Keynesiano levaram à ilusão, até hoje sustentada por forças políticas de direita e de esquerda, de que se estava caminhando em direção a uma redistribuição irreversível e sustentável da riqueza, a tal ponto que os primeiros acusavam tais políticas de anticapitalistas, e os últimos, nutriam a esperança de estarmos caminhando gradualmente ao socialismo (Paniago, 2009, p. 8).

A autora aponta, portanto, que o Estado interventor, nutriu, na prática, uma dupla ilusão visto que, contrariando as expectativas da direita e da esquerda, os resultados desta intervenção não coincidiram com nenhum dos polos. E mais, afirma que é, igualmente, ilusório, acreditar que medidas administrativas e gerenciais, sejam de concessão ou de repressão, possam mudar o cenário e os elementos que constituem o funcionamento do capital, dentre eles, a subordinação das pessoas aos interesses privados da acumulação capitalista.

Portanto, iludem-se aqueles que orientam a resistência ou a oposição ao desastre social anunciado pelo continuísmo neoliberal, ancorados em uma esperança de feitos imediatos em benefício da classe trabalhadora com a retomada de um neokeynesianismo, seja de centro-direita, ou de esquerda. Iludem-se aqueles que pensam em alterar a função social do Estado e utilizá-lo como agente facilitador das lutas e conquistas sociais simplesmente ao ocupar seus espaços decisórios vitais (Paniago, 2009, p. 10).

De acordo com a explanação, é perceptível a assertiva de que, historicamente, o Estado atende às necessidades de manutenção do capital. Do mesmo modo, crer que a intervenção estatal em um período de, apenas três décadas foi a única culpada pelas profundas crises e mazelas capitalistas na atualidade, reduz-se a uma análise restrita e tendenciosa.

Entretanto, a partir do final dos anos de 1970, é com base na crítica ao Keynesianismo e na condenação ao intervencionismo do Estado que o Neoliberalismo começa a se instaurar nos países capitalistas mais avançados. Segundo os defensores dessa vertente, é inaceitável que um Estado seja interventor em um sistema, que tem como princípio, o livre desenvolvimento da economia de mercado.

Apesar de se instaurar, tendo este tema como discurso principal, o desdobramento histórico demonstra que essa acusação logo se mostrou vazia e hipócrita:

A condenação do Keynesianismo, por Hayek e seus seguidores neoliberais, mediante a acusação dos prejuízos resultantes da hipervalorização do papel do Estado em detrimento da alegada eficiência das leis do mercado na organização da ordem social dominante, se revela altamente contraditória, pois a ajuda do Estado torna-se ainda mais importante na sustentação do sistema do capital sob a crise estrutural (Panigó, 2009, p. 9).

O Estado não é autônomo e independente, ele exerce o papel de organizar e legitimar as bases que sustentam o funcionamento da base econômica produtiva e, em todas as instâncias, isto significa a defesa dos interesses da classe dominante.

Mesmo em circunstâncias em que os representantes executivos emergem dos trabalhadores, tão logo estes são cooptados pela lógica reprodutiva e pelas exigências acumulativas do capital, oferecendo sempre aos trabalhadores, o mesmo lugar na cadeia produtiva e distributiva da riqueza social, qual seja, o lugar do trabalho alienado, do uso restrito dos bens socialmente produzidos, das poucas oportunidades, da mazela e da pobreza. Esse é o capitalismo para a classe trabalhadora - ampla maioria na sociedade - independentemente de governo, das estratégias de recomposição e de gestão. Por isso, para esta classe explorada, apenas uma alternativa mostra-se, verdadeiramente, viável.

O avesso da crise estrutural é a possibilidade da emancipação humana. Trata-se, pois, de se descortinar uma nova forma social que tenha no centro de sua estruturação a produção com vistas às necessidades humanas e a conversão do trabalho excedente desnecessário em tempo livre da tirania do capital e da produção de mais-valia. Uma nova sociedade baseada na filosofia comunista, em que o trabalho, não seja a escravidão com vistas à subsistência, mas que esta esteja garantida, para que o trabalho livre se converta em realização das potencialidades criativas humanas. Em que o ser humano se reconcilie, de um modo não alienado, com os processos de produção, com seus meios, com seus frutos, uma vez reconciliados os próprios seres humanos entre si, n'alguma forma, ainda não imaginada, de existência comunal (Vieira, 2023, p. 58).

Neste marco, não há indícios de uma verdadeira transformação social sem que se transforme, antes de tudo, o modo de existência e produção da sociedade. Todas as reformas feitas com intervenção do estado e com a manutenção dessa lógica, geram os multiplicadores dos agravantes da crise capitalista.

Verifica-se, nesse sentido, o caráter ideológico da defesa do neoliberalismo, que articula o discurso do ódio aos serviços sociais, aos direitos trabalhistas e, de modo geral, às poucas conquistas da classe dos trabalhadores, utilizando este cenário para atacar cada vez mais esta classe com a criação de estratégias e planos de precarização e eliminação de direitos trabalhistas, de forma crescente.

Com a responsabilidade atribuída ao Estado Interventor e as ideias de Keynes, o neoliberalismo fortalece o ideário da necessidade de estreitar a relação público / privada. E, agora, com o apoio e concessão Estatal, o mercado passa a adentrar espaços antes vistos como fundamentais à vida e, portanto, fora da lógica mercadológica.

Num primeiro momento a esfera pública atuou como complemento fundamental ao desenvolvimento dos interesses privados. No entanto, agora, com o Neoliberalismo, o setor público deve se retirar da economia e deixar o curso livre para o setor privado cumprir sua função "benevolente" na sociedade (Paniago, 2009, p. 4).

Em ambos, Keynesianismo e Neoliberalismo, há a utilização do Estado como instrumento que auxilia na continuidade e na reprodução do capital, isto é, ambos prestam o mesmo serviço, porém, há que se ressaltar que são opostos na execução.

Podemos identificar no Keynesianismo uma ação mais pautada em um discurso humanitário. Apesar de possuir uma vertente, supostamente, restrita aos elementos econômicos (muito embora, concretamente de forte conteúdo ideológico), o foco consiste no alcance do equilíbrio econômico a partir do equilíbrio social, da harmonia e conciliação entre as classes.

Já o Neoliberalismo possui um discurso mais autoritário e agressivo. Ao passo em que se opõe ao período do Estado de bem estar social, essa teoria discursa livremente em oposição às concessões à classe trabalhadora, utilizando-se do argumento de que é necessário sacrificar, diminuir, enxugar os gastos com os serviços sociais, em função da melhoria das taxas econômicas.

Paradoxalmente, em geral, todos esses sacrifícios e retirada de direitos são imputados à classe trabalhadora e, ainda assim, esse é um discurso que adentra a classe e convence parte dos trabalhadores, principalmente, àqueles com maior adesão, dado o grau de alienação em relação à sua condição de classe, aos ideários conservadores.

O Estado vinha de um período de intervencionismo ativo na economia (Keynesianismo), através do estímulo ao investimento estatal direto, incentivo ao crescimento dos mercados de consumo, juntamente ao auxílio decisivo dado à reprodução da força de trabalho, com as políticas sociais de pretensão caráter distributivista. Entretanto, na nova conjuntura de crise, ele passa a atender às exigências do capital em crise por meio de um arsenal de medidas neoliberais marcado pela agressividade e o autoritarismo que tais exigências lhe impuseram (Paniago, 2009, p. 6).

Nesse contexto, diversas medidas são utilizadas pelo neoliberalismo. A primeira, em consonância com o discurso de ataque ao seu período precedente é o ataque direto aos trabalhadores, causando o enfraquecimento da categoria com a retirada de direitos, com o desemprego em alta, a precarização do trabalho e a diminuição salarial.

Por meio da ação do Estado, outra medida foi a aprovação das contrarreformas da previdência, tributária, administrativa, trabalhista, sindical e universitária. Bem como, a derrubada de barreiras legais para que o capital pudesse adentrar espaços que, nesse novo contexto, tornam-se atrativos para a lógica de lucros. O neoliberalismo inicia um processo agressivo de privatização das empresas estatais e de transferência das funções públicas para setores públicos não estatais. Além de, flexibilizar o papel do Estado na implementação de políticas sociais, o que torna essas políticas cada vez mais submetidas à lógica de mercado e setor privado (Paniago, 2009).

Com o capitalismo globalizado, as diferenças das camadas da crise não são sentidas de forma diferente apenas pelas classes antagônicas, mas os países do globo também experimentam as crises de forma distinta. Efetivamente, a desigualdade é um padrão do capitalismo. Os países periféricos, caso do Brasil, passam a uma condição de submissão e por condições ainda mais desfavoráveis, ao passo em que, transferem suas riquezas para os países avançados, estando reféns de dívidas que crescem cada vez mais, mediante juros altíssimos que remuneram a dívida pública e cumprem a função de receptores do capital excedente de países do centro global.

A partir do final dos anos 80 e dos anos 90, o Estado, ainda como agenciador dos interesses capitalistas ‘promove a abertura dos mercados e libera o acesso do capital privado àquelas atividades de natureza pública antes reservadas prioritariamente ao Estado’ (Paniago, 2009, p. 5).

É nesse contexto que a lógica neoliberal, progressivamente, permeia as atividades e instituições de ensino, por meio das recomendações dos Organismos Internacionais (OI's) – representantes do capital – e da agenda global criada para a educação. Esse debate compõe a subseção a seguir.

3.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: LÓGICA NEOLIBERAL E AGENDA GLOBAL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A globalização é um fenômeno que se origina, dentre outros elementos, a partir da estratégia do capital para o enfrentamento das crises, por meio da expansão dos mercados. É uma tendência à internacionalização do capital, em que seus defensores alegam a pretensão do desenvolvimento das relações, para além de qualquer limite ou fronteira.

Tendo como um de seus elementos propulsores a revolução tecnológica, a globalização é colocada, em articulação com os interesses das frações de classe dominante internas, como recomendação salvacionista aos países periféricos, através do discurso ideológico das economias centrais como um processo irreversível e, condição básica para que estes países, situem-se na condição de ‘países em desenvolvimento’.

A ideia sugestiva da possibilidade de tais países alcançarem o nível econômico dos países centrais não passa de mais um discurso ideológico dominante. Na realidade, essa dependência entre os países é uma relação necessária a essa nova configuração do capital e, portanto, se pretende permanente (Fernandes, 1972). Assim, o discurso utilizado para a consolidação da necessidade de situar-se no processo de globalização, gira em torno da criação da expectativa de ascensão econômica e desenvolvimento das nações.

Nesse contexto da necessidade de adequação, a educação, tida, não como um direito universal, indispensável à humanização, mas como uma ferramenta capaz de difundir e consolidar esse processo, bem como, subsidiar a formação desse novo perfil de cidadão, passa a ser alvo das intervenções na perspectiva da sociedade globalizada. Isto, pois, a escola é a instituição que pode cumprir o papel de formar a mão de obra que irá atuar no mercado globalizado.

Harnecker (2000), destaca que, com o avanço tecnológico há uma reestruturação produtiva que resulta em diferentes tendências organizativas do capital, a exemplo, a transformação da produção em série (fordismo) para a produção flexível (toyotismo). Esse novo modelo de organização é considerado mais adequado à economia no contexto da globalização, com a produção descentralizada de produtos em alto grau de personalização (ou “customização”) e novas formas de gestão de estoques, dentre outros fatores.

Segundo as diretrizes hegemônicas, a formação do trabalhador, na “sociedade globalizada” deve conter como características: a flexibilidade, a polivalência, a eficiência, a capacidade para a competitividade, dentre outros. A base teórica que impulsiona tal perfil é a Teoria do Capital Humano, cuja ideia central é a afirmação de que a educação e a qualificação restringem-se a uma função econômica: quanto mais uma sociedade “investe” em educação, mais resultados terá na esfera econômica. Assim, a educação é entendida restritamente segundo a função de preparar os seres humanos para o trabalho e para o atendimento das demandas da economia (leia-se, do capital).

Ao tratar da centralidade do termo ‘qualidade’ como padrão do mercado globalizado, Abreu (2023), aponta que, dentre os vários conceitos da nova sociabilidade capitalista, a qualidade é o elemento de diferenciação e critério para concorrência entre os mercados, portanto, padrão indispensável da lógica competitiva.

A autora ressalta que, enquanto uma construção ideológica, a qualidade, - ou, antes, uma certa concepção de qualidade, muito embora isto não seja explicitado - se estabelece como valor universal pois, está à margem de qualquer questionamento e, desse modo, se estabelece como modelo de gestão do trabalho. A ideologia propagada é a de que, para a efetivação da qualidade total é necessário: participação, autonomia e flexibilidade. Tais características se traduzem, segundo essa mesma ideologia, no envolvimento dos trabalhadores com os diversos setores de uma empresa, empenhados no esforço coletivo, segundo essa lógica, capaz de tornar sua empresa mais competitiva para concorrer no mercado, com promessas, explícitas ou implícitas, de ganho para todos.

Essa forma de organização demarca formas de controle mais acentuadas, mais sutis e, um processo de corresponsabilização entre os trabalhadores que, em última instância, gera uma sobrecarga de trabalho permanente para estes profissionais. É esta mesma lógica que passa a ser empregada nas instituições de ensino.

Utilizando-se da crise que o precedeu, as políticas neoliberais, sob forte argumento do fracasso do Estado de Bem-Estar social, conseguem avançar e impulsionar contrarreformas nos setores sociais, como previdência, saúde, cultura e educação, os quais passam a ficar completamente submetidos à lógica de mercado.

Tendo como base o processo de globalização, a racionalidade neoliberal é pautada na concorrência para determinar as relações entre as nações, os mercados, as empresas e até mesmo, entre os indivíduos. A partir dessa racionalidade é construído o discurso neoliberal do sujeito competitivo, como se essa fosse uma condição natural e impossível de evitar.

Aliados, racionalidade e discurso neoliberal, constroem o perfil do sujeito neoliberal, onde homens e mulheres passam a assumir as características para a convivência na sociedade capitalista globalizada, baseada no estabelecimento de relações pautadas nas normas do mercado.

A ótica neoliberal e o avanço das reformas pautam-se em algumas medidas consideradas primordiais ao funcionamento dessa nova lógica, a exemplo: a abertura incontrolada dos mercados (muito embora países centrais do capitalismo, não hesitem em tomar medidas protecionistas chegando a “guerras comerciais”), a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do Estado no âmbito das despesas sociais (Harnecker, 2000).

Analisar as políticas faz-se imprescindível para compreender na prática aquilo que foi difundido por meio dos discursos. Quando os representantes do capital defendem a redução do papel do Estado, por exemplo, essa redução está diretamente relacionada à omissão dessa instituição quando diz respeito aos interesses da população. Por outro lado, quando se trata da presença do Estado para a prestação de serviços à economia dominante, essa instituição possui força e agilidade.

Colocar em prática todas essas medidas exigiu das nações a implantação das chamadas reformas (de várias naturezas). No contexto da América Latina, esse processo se deu mais intensamente, a partir da década de 1990. No Brasil, por exemplo, as medidas baseadas nesses ideais ganha maior força nos anos de 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso.

A alegação dos reformadores no contexto nacional era a de que essas mudanças possibilitariam à nação tornar-se competitiva em direção aos novos rumos da economia global, isto é, possibilitariam a inserção do Brasil no modelo neoliberal.

Como forma de delimitação do papel do Estado, três medidas foram colocadas em ação: a privatização, a terceirização e a publicização. Aqui importa especialmente esta última. No campo educacional, assim como em outras atividades que passam a ser caracterizadas como de responsabilidade não exclusiva do Estado, a proposta da reforma é que sejam publicizadas as ações e instituições desse campo. Isso significa transferir sua gestão para o setor denominado público não estatal, e permitir nestas instituições, a entrada do terceiro setor, de organizações não governamentais e “sem fins lucrativos” (Freitas, 2018).

A publicização é apenas um passo inicial para a privatização. É uma forma de cumprir a agenda oculta da reforma empresarial que, na realidade, consiste em galgar a

destruição do sistema público. A publicização corresponde à implantação da lógica do mercado no setor público. Desse modo, em todos os setores da vida humana, o mercado passa a ser o maior mecanismo de controle e regulação, ao passo em que, nessa perspectiva de atuação, diminui-se a responsabilidade direta do Estado (Freitas, 2018).

Esse novo modelo de gestão administrativa, moldada ao perfil do setor privado desde a Reforma do Estado, é chamado de Nova Gestão Pública (NGP). Assim, a administração pública deve ser norteada pelo conjunto de argumentos filosóficos e administrativos, segundo essa nova ordem. O conjunto de argumentos da NGP são pautados nos princípios do mercado e, nesse sentido:

Ao privilegiar o enfoque privado como ‘modelo’ para a gestão pública, insere-se no setor público a lógica do privado, a qual pauta-se nas bases mercantis, privilegiando a competitividade e o lucro, aspectos incompatíveis com a natureza do público em sua essência (Abreu, 2023, p. 72).

Apesar da incompatibilidade, a reforma é posta em prática e a NGP constitui-se como a maneira de gerir o público ao adentrar os espaços sociais, dentre eles, as universidades e escolas, promovendo o que Freitas (2008) denomina de ‘reforma empresarial da educação’.

Essa nova forma de organização desloca as bases do trabalho pedagógico para os preceitos do setor econômico. Com isso, a educação de qualidade passa a ser compreendida como aquela que atende as demandas do mercado. Para isso, objetiva formar o trabalhador capaz de atender tais demandas.

Na prática do processo de ensino-aprendizagem, isso significa pautar o ensino sob a racionalidade técnica-instrumental dos conhecimentos imediatamente aplicáveis, de modo a alcançar as aprendizagens dos estudantes acerca de conhecimentos, ou mais restritamente, competências, exclusivamente, voltados para sua utilidade prática.

A instauração do modelo de gestão privada no setor público ocasiona a transformação das relações. O aluno passa a ser cliente, os conhecimentos prioritários mudam, a forma de ensino e a perspectiva da aprendizagem também são alteradas.

Além da NGP alterar as relações internas à instituição educacional, altera, do mesmo modo, as relações sociais. O aluno, agora cliente, sofre uma fragmentação na relação entre indivíduo e Estado, de modo a haver cada vez mais uma diluição das fronteiras entre o público e o privado.

Abreu (2023), ao citar as características do projeto intitulado ‘Programa Escola de Qualidade Total’, elaborado no âmbito do Núcleo Central de Qualidade e

Produtividade, vinculado ao Ministério da Educação, na década de 1990, identifica que seu foco principal centrava-se na forma de gestão, em que por meio da mobilização dos sujeitos e do engajamento coletivo dos trabalhadores de cada instituição, estes seriam capazes de transformar suas unidades.

De acordo com essa lógica, o engajamento interno e dedicação permanente dos sujeitos, daria conta de solucionar todos os problemas da educação. Abreu (2023) pontua que, no referido programa, não há referência às questões que incidem no trabalho pedagógico e nas relações sociais para aprendizagem. Questões como: investimentos e recursos, infraestrutura, condições de trabalho e estudo são deixadas de lado nas proposições feitas. Segundo a autora, esse processo ocasiona processos de responsabilização dos trabalhadores da educação.

Com a concepção meritocrática difundida, a responsabilidade pelos resultados, expressos nas avaliações em larga escala, recaem, exclusivamente, sobre os trabalhadores da educação e, na mesma medida, são desconsideradas as lacunas, propositalmente orquestradas pela lógica neoliberal e, omitidas pelo Estado.

Assim, o foco no cliente/aluno demarca um claro posicionamento político que enxerga nas pessoas uma massa de trabalhadores assalariados capaz de desempenhar trabalhos técnicos para o atendimento às demandas do capital. Para este novo trabalhador não são destinados espaços para o desenvolvimento das capacidades voltadas a reflexões e abstrações promovedoras de saltos cognitivos fundamentais ao pensamento autônomo, crítico e, potencialmente, revolucionário, isto é, histórico e dialético.

Essa lógica se estabelece desde a década de 1990 e, nos últimos trinta anos torna-se cada vez mais hegemônica no contexto das políticas educacionais. Tais políticas têm sido respaldadas pelos OI's, como por exemplo: Banco Mundial (BM), OCDE e UNESCO. Com o respaldo dessas OI's o campo educacional passa a ser configurado pela internacionalização das políticas educacionais, a partir da constituição de uma agenda global para a educação. A argumentação que se cria para o estabelecimento dessas políticas consiste na alegação de que, com a globalização e, pela ótica do neoliberalismo, a formação escolar deve capacitar para o mercado de trabalho (Abreu, 2023).

Logo, as nações, todas elas, segundo essa ideologia, inevitavelmente, precisam passar por essas transformações para se adequarem a essa nova lógica e aos imperativos da competição. Em outras palavras, de acordo com o discurso dos Organismos Internacionais, quanto mais o sistema educacional nacional estiver alinhado às políticas internacionais, mais eficaz ele será, economicamente.

Por meio desse discurso, os OI's se posicionam entre o nacional e global mediando essas relações, e atuando em diversas áreas em torno da pauta da educação com o papel de discutir, influenciar e intervir nas políticas educacionais em escala mundial, bem como, na orientação para o alinhamento das demais esferas (Souza, 2024).

Assim, com o objetivo de implantar políticas comuns nas diversas partes do mundo, os OI's, em articulação com setores empresariais internos aos quais interessa essa lógica instrumental, arquitetam o discurso hegemônico com ênfase na internacionalização das políticas educacionais para disseminar concepções políticas e parâmetros para avaliação dos sistemas educacionais para a promoção da formação do trabalhador condizente com o perfil que se espera da nova configuração e do processo de acumulação do capital na era da globalização (Souza, 2024).

Ao disseminar essa concepção, os OI's disseminam, conseqüentemente, modelos de sistemas que passam a ser concebidos como ideais à revelia das condições objetivas desenvolvidas historicamente em cada particularidade. As agendas globais carregam as diretrizes para a execução deste projeto.

Cada organismo desempenha um papel e, no marco desta pesquisa, terão destaque os três acima citados: BM, OCDE e UNESCO. O primeiro é o maior financiador da educação em âmbito mundial, dentre as OI's. A motivação de seus investimentos encontra-se na certeza de que investir em educação corresponde ao avanço e desenvolvimento econômico. Sua concepção de educação atrela a qualidade à correspondência quanto às demandas do mercado, portanto, uma concepção utilitarista (Decker; Evangelista, 2019).

A OCDE é um organismo que congrega os países de mais altos indicadores econômicos do mundo e atua, sobretudo, determinando os índices comparativos e padrões de qualidade através de programas que estipulam os parâmetros para avaliações em larga escala. Esta organização possui enorme influência a nível global e seus programas, como o Programa Internacional de Avaliação – PISA, são citados como referências nos planos nacionais, inclusive tendo sido indicado no Plano Nacional de Educação do Brasil, na descrição da meta 7.

A UNESCO é, pelo seu caráter autoproclamado, dentre os três citados, o organismo que está diretamente ligado à educação e, nesse sentido, coordena os eventos com foco no campo educacional em escala mundial, a exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990) e os Fóruns Mundiais de educação (2000 e 2015).

Este último realizado em Incheon elaborou, além da Declaração, o documento ‘Marco de Ação da Educação 2030’, onde os organismos e países assumem diversos compromissos, dentre eles, a centralidade no foco para a educação de qualidade, termo sedutor e de sentido não claramente explicitado (UNESCO, 2016).

Desse modo, os OI’s, enquanto representantes do capital recomendam, orientam, induzem e definem as políticas educacionais para os diferentes países. A internacionalização da educação resulta em um processo de padronização das políticas educacionais. E nada mais é do que, a resposta do capitalismo para enfrentar a crise e dar continuidade à expansão desenfreada e acúmulo do capital a qualquer custo.

Esse conjunto de medidas orientadas pelas organizações representantes da hegemonia do capital internacional, em coesa articulação com frações do capital interno, na realidade, formulam as estratégias para que os Estados nacionais, ao segui-las, assegurem o processo de acumulação e expansão, promovendo a reprodução do sistema capitalista, com patamares desejados de realização de lucro. Neste marco, os OI’s interferem, ao passo em que criam um consenso em torno da agenda global da educação, no sentido da ‘adequação’ do sistema educacional à lógica do neoliberalismo.

Tal consenso é criado tendo como base a Teoria do Capital Humano, um fundamento central para as argumentações que formam o consenso em torno das medidas, estratégias, compromissos, planos, metas e demais orientações ou intervenções dos organismos. Pautados nesta teoria, o argumento principal, reiterando, é o de que, a educação está estritamente vinculada ao mercado de trabalho.

Essa defesa da educação como motor do desenvolvimento econômico tem se materializado em diretrizes elaboradas pelos Organismos Internacionais para nortear as políticas educacionais inseridas na concepção defendida pela Teoria do Capital Humano e acopladas ao que se convencionou denominar de Agenda Global da Educação para o século XXI (Abreu, 2023, p. 87).

Mesmo não havendo consenso, estratégias são utilizadas, principalmente por via das prioridades estabelecidas nos orçamentos públicos, e estas se refletem nas instituições de ensino, as quais, dentre outros elementos, são seduzidas pelas promessas e pelos recursos que chegam para as escolas que sejam capazes de se adequar e de alcançar metas estabelecidas.

Visando a adequação dos sistemas educacionais aos pressupostos do capital, os organismos internacionais, especialmente a OCDE, Unesco e Banco Mundial, têm usado sua influência global para induzir reformas através de metas e estratégias prescritas em Declarações resultantes de Conferências e Fóruns Mundiais sobre a educação. Além disso, esses organismos têm elaborado documentos técnicos fundamentados em amplas pesquisas com

recomendações à formulação de políticas dentro do escopo das 'boas práticas educacionais', fundamentadas pela racionalidade neoliberal (Abreu, 2023, p. 84).

Esse movimento, à nível global, possui ramificações que são refletidas nas políticas nacionais, destinadas à educação dos países. Na próxima seção, são debatidas as políticas para a educação, e especificamente, alfabetização e formação de professores, temáticas centrais dessa pesquisa.

4 APARATOS JURÍDICO-NORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O tema da educação passa a compor enfaticamente os grandes debates no mundo globalizado e no novo contexto social engendrado pelos pressupostos neoliberais. Nessa perspectiva, a partir das recomendações dos organismos internacionais e dos interesses de setores do capital nacional, sempre em embate com as lutas contrahegemônicas pela educação pública, são orquestrados os denominados planos para a educação.

O aparato legal que sustenta esse planejamento é composto por leis, decretos e resoluções. No contexto brasileiro, as duas legislações centrais para o desenvolvimento dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação são a Constituição Federal de 1988 e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A Política Nacional de Planejamento da Educação Brasileira é instituída pela CF/1988, quando esta determina que o PNE deve ser constituído por lei própria e, tal política é ratificada pela LDB/1996, que estabelece condição autônoma para a criação deste Plano, cuja vigência prevista tem correspondência a uma execução plurianual de 10 anos.

A partir dos dois documentos, diversas legislações são criadas e sobre elas serão discorridos os tópicos desta seção. Primeiro será abordado o Plano Nacional de Educação, em seus marcos históricos, com ênfase às metas que tratam dos temas centrais desta pesquisa, quais sejam: a alfabetização e a formação de professores.

No segundo tópico, são analisadas as Políticas Nacionais para a Alfabetização, sendo elas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PMAI), Política Nacional para Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Por fim, as análises recaem sobre as Políticas para a Formação de Professores, sendo enfocadas as Diretrizes Nacionais instituídas para a estruturação das formações e organizações das instituições. Com exceção da CF/1988 e da LDB/1996, os documentos que compõem essa seção correspondem ao início do século XXI.

4.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE/2001/2014)

A partir dos marcos regulamentares citados é criado em 2001 o primeiro PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com vigência até 2010, cujo objetivo consistia em: elevar globalmente o nível de escolaridade da população brasileira; melhorar a qualidade

da educação brasileira em todos os seus níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, por meio da educação escolar pública e; democratizar a gestão do ensino público, com a participação democrática nos estabelecimentos de ensino.

Ao analisar as perspectivas do PNE/2001, Saviani (2017) constatou que o principal entrave para o alcance de suas metas foram os vetos para o financiamento público da educação impostos pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o qual inviabilizou, em grande medida, o cumprimento dos objetivos traçados.

O plano que está em vigência atualmente é o PNE aprovado em 2014 pela Lei 13.005, passados quatro anos do término do plano anterior e finalizado no ano de 2024. Segundo Saviani (2017) ambos possuem estrutura e concepções semelhantes ao atenderem o mesmo projeto social, entretanto, o plano mais atual apresenta-se em uma versão mais enxuta, por exemplo, no quesito quanto ao número de metas, constituído por apenas 20, isto é, 39 a menos que o PNE/2001.

O PNE/2014, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, enumera *dez diretrizes norteadoras* das ações educacionais a serem desenvolvidas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 - IV - melhoria da qualidade da educação;
 - V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 - VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 - VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 - VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 - IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
 - X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
- (Brasil, 2014, p. 1).

Além das diretrizes, o PNE possui 13 áreas de intervenção e 20 metas que totalizam 255 estratégias. As áreas que emergem do documento que sintetiza a proposta são: 1- educação infantil, 2 - ensino fundamental, 3 - ensino médio, 4 - educação superior, 5 - educação de jovens e adultos, 6 - elevação da escolaridade e diversidade, 7 - qualidade

da educação básica, 8 - educação integral, 9 - educação profissional, 10 - inclusão, 11 - profissionais da educação, formação e valorização, 12 - gestão democrática e 13 - investimento em educação.

As metas do PNE/2014 podem ser visualizadas abaixo e constituem as projeções a serem cumpridas em parte ou no período total de vigência, a depender de cada meta. As metas destacadas são aquelas que possuem relevância para esta pesquisa e, que por esse motivo, são debatidas, em consonância com as metas do PME de Belém-PA, tratado na seção 5.

META 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

META 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.

META 5 – ***Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.***

META 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica.

META 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

META 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

META 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

META 11 – Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

META 12 – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13 – Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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 PNE, e garantir a todos (as) os (as) 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 (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18 – Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

META 19 – Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito

e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

META 20 – Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

De acordo com o delineamento desta pesquisa, a diretriz I – erradicação do analfabetismo - pode ser destacada por aproximação com o eixo temático da alfabetização e, a diretriz IX - valorização dos (as) profissionais da educação - se aproxima ao eixo da formação de professores, visto que, nas Políticas Educacionais, a formação, via de regra, é entendida como um elemento de valorização.

Assim, impulsionada pela diretriz I, o eixo da alfabetização é contemplado pelas metas 5 e 9 e, a partir da diretriz IX, o eixo de formação de professores é contemplado pelas metas 15 e 16 e, em virtude do recorte do objeto, este estudo enfocará essas metas, em específico.

O quadro abaixo trata das metas 5 e 9, seguidas de suas estratégias correspondentes ao tema da alfabetização.

Quadro 1 - Metas 5 e 9 do PNE/2014 e suas respectivas estratégias

METAS	ESTRATÉGIAS
<p style="text-align: center;">META 5</p> <p>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;</p> <p>5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;</p> <p>5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;</p>

	<p>5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;</p> <p>5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p> <p>5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;</p> <p>5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.</p>
<p style="text-align: center;">META 9</p> <p>Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p>	<p>9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;</p> <p>9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;</p> <p>9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;</p> <p>9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;</p> <p>9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;</p> <p>9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;</p> <p>9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;</p> <p>9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os</p>

	<p>estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;</p> <p>9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);</p> <p>9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;</p> <p>9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistidas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;</p> <p>9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.</p>
--	---

Fonte: Sistematização da autora, com base no PNE/2014.

Ao estabelecer o tempo máximo de alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, a meta 5 valida a perspectiva do ensino da escrita e leitura em um processo contínuo que se dá em bloco de séries.

Dentre as estratégias, é mencionada a necessidade de estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, entretanto, conforme problematizado na seção 2, não ficam evidenciadas as problemáticas do Ciclo Básico de Alfabetização e a necessidade de delimitar o compromisso pedagógico no ensino de cada série que compõe o ciclo, tarefa fundamental à organização do trabalho pedagógico.

A partir desta primeira constatação, algumas outras observações foram feitas, no decorrer da meta analisada e, de seu desdobramento nas 7 estratégias que compõe o plano de execução para o alcance do objetivo:

- a) A primeira tem relação com a constante propagação da necessidade de instaurar e utilizar instrumentos de avaliação e monitoramento dos aprendizados. O fomento à fiscalização periódica e específica torna-se cada vez mais presente nos documentos para a educação, ocasionando altos gastos com avaliações em diversas esferas, ocorridas anualmente, gerando pressões sobre os trabalhadores da educação cada vez mais negligenciados nas suas condições mínimas de trabalho;
- b) Outra nomenclatura utilizada e, repetida em mais de uma estratégia, é o incentivo à utilização das novas tecnologias e práticas ‘ditas’ inovadoras. Não se pode negar que a sociedade globalizada se ergue com o advento da tecnologia da informação, exatamente por isso, os planejamentos educacionais estimulam a entrada desses recursos nas escolas. Entretanto, pouco ou nada é explicitado quanto ao investimento correspondente a essas novas práticas. Muito se fala (mesmo que superficialmente) em avaliar e formar, pautado na concepção de que os professores contêm em si todas as potencialidades para transformar os rumos da educação, porém, pouco se fala sobre as condições para a realização do trabalho docente.
- c) O tema da formação de professores costuma compor as estratégias das maiorias das metas, pelo motivo acima citado. Assim, uma das estratégias é promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as), pautando o conhecimento desses trabalhadores nas novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas “inovadoras”. Lembrando que a formação do professor por esse viés corresponde ao atendimento das demandas do capital, ao passo em que, fragmenta sua formação direcionando-a ao atendimento exclusivo do mercado de trabalho, secundarizando conhecimentos outros, que extrapolam os limites dessa lógica.
- d) A última observação deste debate corresponde a um ponto que se evidencia nos verbos utilizados para cada ação estratégica da meta 5 questão que, possui relação com o nível de comprometimento expresso no documento. Observa-se que os verbos, em geral, denotam presença interventiva do governo, exceto nas estratégias 5.5 e 5.7 em que o verbo de ação se expressa em “apoiar” a

alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes e a alfabetização das pessoas com deficiência. A palavra pode dizer o que a ação realmente pretende realizar ou escondê-la, neste caso, ao mencionar o acesso das minorias, como algo que se faz apenas para atender uma demanda discursiva, o documento revela a baixa prioridade que destina à causa.

A meta 9, por sua vez, tem origem diferente da anterior, por se tratar, claramente, de uma tentativa de reparação em relação a um sistema educacional fracassado. Isto pois, o aprendizado da leitura e escrita se apresenta como o mínimo indispensável nos anos iniciais do ensino fundamental e é preciso reconhecer que, historicamente, a educação não tem cumprido esse papel básico.

Assim, a meta traz a problemática do analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais e prescreve a erradicação do analfabetismo absoluto, isto é, pessoas que não possuem habilidades mínimas para ler um pequeno bilhete e; reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, isto é, pessoas que leem o mesmo bilhete básico, mas não possuem desenvoltura para a escrita e leituras mais complexas.

O nível de atraso social é gigantesco e expresso em uma realidade de um país em que habitam diversas pessoas analfabetas negligenciadas em suas necessidades básicas. Nesse sentido, algumas observações também foram destacadas sobre as estratégias correspondentes a esta meta:

- a) As estratégias possuem face positiva na perspectiva da avaliação em uma perspectiva diagnóstica para encontrar a demanda das pessoas que necessitam desse conhecimento; na oferta gratuita de escolaridade para o atendimento das pessoas segundo o critério da meta; nas chamadas públicas regulares e incentivo das pessoas para a continuidade nos estudos, do mesmo modo, na proposta dos programas suplementares na perspectiva de auxílio com transporte, alimentação e saúde, principalmente, para as pessoas em idade avançada para que possam ser alfabetizadas. São, portanto, estratégias que indicam certo empenho no alcance dessas pessoas que, por estarem fora da escola necessitam de muitos incentivos para retornarem.
- b) Outra observação, diz respeito aos mecanismos de incentivo para o estabelecimento de relações entre os sistemas de ensino e os segmentos empregadores, sejam eles públicos ou privados. Busca-se uma concessão que

compatibilize jornada de trabalho com oferta das ações de alfabetização dos trabalhadores. É uma medida importante, no entanto, a linha entre as relações público-privadas apresenta-se tênue na lógica do capital onde, comumente, as concessões são seguidas de barreiras. Não são apresentados os mecanismos de fiscalização dessas ações evidenciando a predominância das regras dos empregadores ao invés das determinações dos sistemas de ensino.

- c) Por fim, as observações sobre as metas e estratégias do eixo da alfabetização, retomam um ponto visto nas observações da meta anterior. Mais uma vez o fomento às tecnologias educacionais e aos projetos inovadores são citados. Essa vertente é tida como indispensável no projeto neoliberal para a educação e, se faz presente até mesmo no contexto em que jovens, adultos e idosos sequer aprenderam a ler e escrever. Essa retomada e repetição aponta para uma clara concepção, pautada em princípios delineados para a formação de um perfil específico de aluno (a), professor (a) e ser humano.

Poderá ser visualizado até mesmo, superficialmente, no decorrer da leitura das proposições contidas no PNE/2014, a repetição de termos e concepções que se pretendem materializar nas diversas temáticas apresentadas. Isso ocorre entre os eixos enfocados neste estudo, o que poderá ser visto na tabela abaixo, em relação às metas 15 e 16 correspondentes à formação de professores.

Quadro 2 - Metas 15 e 16 do PNE/2014 e suas respectivas estratégias

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>META 15</p> <p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.</p>	<p>15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;</p> <p>15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;</p> <p>15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a</p>

	<p>formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;</p> <p>15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;</p> <p>15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p> <p>15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;</p> <p>15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;</p> <p>15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;</p> <p>15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;</p> <p>15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;</p> <p>15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;</p> <p>15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;</p> <p>15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação</p>
--	---

	e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.
<p style="text-align: center;">META 16</p> <p>Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;</p> <p>16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;</p> <p>16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.</p>

Fonte: Sistematização da autora, com base no PNE/2014.

A meta 15 atua com foco na política nacional de formação dos profissionais da educação, conforme os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB/1996 que prevê, mediante o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurar a todos os professores da educação básica a formação em nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Apesar da meta ser bastante específica acerca do que se propõe, as estratégias elaboradas para seu cumprimento revelam mais explicitamente as nuances traçadas para a formação dos professores e professoras conforme as observações listadas abaixo.

- a) Destaca-se, inicialmente, a estratégia aqui considerada a mais articulada, potencialmente, ao projeto do capital para organizar as diretrizes da formação de professores. Curiosamente, é a estratégia de número 15.6, localizada simetricamente no centro das 12 estratégias da meta. Somente neste parágrafo diversos contornos são dados ao novo perfil de docente que se pretende formar para a educação nos moldes específicos do mundo globalizado, em atendimento às demandas dos OI's e dos projetos educacionais para o planeta. A estratégia prevê a reforma curricular dos cursos de licenciatura e a renovação pedagógica pautada com foco no aprendizado do (a) aluno (a) incorporando nesse contexto, as modernas tecnologias de informação e comunicação em articulação com a Base Nacional Comum dos Currículos da Educação Básica. Considera-se que essa proposta secundariza cada vez mais a perspectiva dos processos autônomos dos professores e, ao mesmo tempo, alinha a formação inicial ao perfil formativo traçado para o atendimento das demandas de mercado.
- b) Desenvolver modelos de formação com foco no aprendizado fomenta a educação profissional que valoriza a experiência prática, princípio da Teoria do Capital Humano (TCH) que prioriza a preparação para o trabalho – alienado – em detrimento da formação para a vida em todas as potencialidades que possuem os seres humanos, impulsionadas pela apropriação dos conhecimentos historicamente criados, em torno das ciências, da filosofia, das artes e de todo o acúmulo que foi socialmente desenvolvido. A proposta quanto a valorização da articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, materializada nos estágios, pode ser considerada interessante, entretanto, constitui-se como uma forma de agregar conhecimentos ao exercício da função, mas fica o questionamento, a partir de quais concepções de ensino e aprendizado?
- c) Outra observação importante contida nas estratégias desta meta é a clara divisão entre os profissionais da educação, em docentes e não docentes, havendo ações específicas para ambos, com o registro de que, para os não docentes, considerados de outros segmentos que não os do magistério, a proposta é o fomento à oferta de cursos técnicos para os profissionais de nível médio e tecnológicos para os de nível superior. O que caracteriza mais uma

vez o arranjo que se configura em torno das especializações técnicas, voltadas a experiências, essencialmente, práticas.

- d) É perceptível o peso que se dá em relação aos processos de controle para a formação dos professores, conforme já mencionado nas análises das metas para a alfabetização. A menção quanto às funções de avaliação, regulação e supervisão como forma de garantir o sucesso da implementação das diretrizes educacionais se repetem, incansavelmente. Porém, os estudos de Silva (2017), Pereira (2015) e Madureira (2018) – realizados acerca dos programas em Belém-PA - apontam que o excesso de avaliações e mecanismos de controle em nada alteram a realidade, pois a concepção instaurada não se modifica.
- e) Um reflexo do controle que, como forma de bonificação, acirra a competitividade entre pares é a constante proposição de premiações ou gratificações por meritocracia. A estratégia 15.2, por exemplo, prevê o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Os critérios para avaliação positiva são pautados em indicadores que sequer consideram a realidade dos estudantes, os quais, via de regra, quanto mais imersos em condições objetivas adversas maiores dificuldades possuem para se enquadrar em tais critérios, ainda que sejam os que mais necessitam de financiamento.

A meta 16 estabelece, até o final de vigência do plano, formar 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica, isto é, docentes ou não docentes, formação continuada em sua área de atuação, de acordo com as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. Alguns destaques podem ser feitos em relação as estratégias para o alcance do feito:

- a) A mais relevante delas é a previsão da consolidação de uma política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, para a qual deveriam ser e, foram definidas diretrizes nacionais, com o direcionamento para áreas prioritárias e seleção de instituições formadoras. Essa temática será melhor abordada na subseção que trata das políticas específicas para a formação de professores. Por ora, cabe situar que, a definição de tais diretrizes não emerge das necessidades da categoria ou da educação, mas, dos estabelecimentos de organizações representantes do capital.

- b) É válido observar, também, que quando se trata da formação de professores na perspectiva das responsabilidades das esferas governamentais, a exposição textual é composta por elementos vagos que se apresentam no campo dos verbos de ação, como: ampliar, expandir e fortalecer, sem a explicitação contundente do quê, quanto, para quanto, por quais meios e quais organizações estarão a frente dessas intervenções.
- c) Outro movimento que se percebe desde a elaboração da lei do PNE/2014 à construção de suas metas e estratégias, o que, portanto, perpassa toda a política nacional para a educação, alfabetização e formação de professores, é o princípio da flexibilização da gestão política, materializado no regime de colaboração que acaba por descentralizar a sua operacionalização dos entes federados.

Um aspecto geral que se pode considerar, feita a exposição das 4 metas e suas 38 estratégias, selecionadas para análise, de acordo com os eixos deste estudo, é o permanente discurso implícito que não apresenta concepção de alfabetização, concepção de formação de professores, concepção de ser humano e sociedade. Ou seja, além das imprecisões discursivas sobre como seriam os desdobramentos das estratégias, a quem caberia promover ou fomentar há, essencialmente, inconsistências teóricas no campo do provimento dos meios para alcançar as metas. De certa maneira, isso enfraquece as possibilidades de confronto e luta pelo cumprimento quanto as proposições do aparato legislativo.

O PNE/2014, em sua redação textual, apresenta diversos indícios do fomento ao princípio de flexibilização da gestão democrática, onde os termos, regime de colaboração aparecem, insistentemente. Além deste princípio, outra ferramenta, regularmente utilizada, são as pesquisas com fins estatísticos, as quais objetivam o monitoramento contínuo de alunos (as) e dos profissionais da educação, através dos indicadores de avaliação institucional realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - amplamente divulgados para o *rankeamento* dos dados da educação.

O referencial aqui adotado sobre análises de documentos de política educacional (Evangelista, 2012), nos permite compreender que as palavras e o texto revelam e, ao mesmo tempo escondem. Na subseção a seguir, será feita a exposição da política nacional para a alfabetização e as nuances que compõem esse debate.

4.2 POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Assim como as políticas educacionais estão inseridas em um campo de disputa, o mesmo se estende às políticas específicas para o tema da alfabetização, onde essa disputa é marcada por conflitos e processos descontínuos, cujo delineamento se dá conforme a concepção de governo que gesta sua elaboração e implementação.

O movimento próprio da realidade em uma sociedade com classes antagônicas é caracterizado por pequenos avanços e retrocessos, pela polarização de ideias e ações políticas, por disputas que engendram conquistas e derrotas, mas que, ao final, apontam para a hegemonia da classe dominante. Essa é a realidade das políticas para alfabetização no Brasil.

Nesse sentido, algumas políticas foram implementadas - pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - a partir do início do século XXI. Neste tópico é dado destaque à cinco políticas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PMAIAlfa), Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). As análises a seguir foram feitas com base nos documentos legislativos de cada uma das políticas educacionais.

4.2.1 Programa Brasil Alfabetizado (PBA-2003/2007/2022/2024)

Em ordem cronológica, o primeiro deles PBA/2003, foi instituído pelo decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Quase 4 anos depois foi substituído pelo decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, ambos sancionados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E, mais recentemente, este último foi substituído pelo Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, sancionado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro.

O PBA/2003, apesar de ter sido responsável pela instituição da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e pela criação da Medalha Paulo Freire – destinada a personalidades e instituições que obtivessem destaque nos esforços para erradicação do analfabetismo no Brasil – não desenvolveu consistente elaboração sobre ações a serem desenvolvidas para atingir seu objetivo que consistia em erradicar o analfabetismo (Araújo, 2023).

Por esse motivo, logo foi substituído pelo Decreto de 2007 que dispõe sobre a reorganização do PBA e visava a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. Foi um programa, portanto, que desde sua origem indicava ter sido pensado objetivando a reparação histórica das falhas quanto a alfabetização na idade escolar.

Assim, o documento apresenta diversos argumentos estatísticos, obtidos no censo de 2000 da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para priorizar os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, ainda que, apesar do disposto na norma, os critérios utilizados para adesão ao Programa não incluíssem esses indicadores.

Ao contrário, no Programa fica evidenciado que a União teria o papel de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios que - sujeitos aos critérios - aderissem ao PBA cumprindo as diretrizes e estruturação da proposta para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização de sua Região. Significa dizer que há uma centralização das tomadas de decisões e descentralização quanto ao trabalho, propriamente dito. Nesse caso, não há priorização por Estado ou Município A ou B, mas a adesão daqueles que cumprem as regras estabelecidas pelas orientações.

O PBA/2007 foi substituído pelo Decreto 10.959/2022, com a manutenção do foco na universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, com o acréscimo de que, especificamente na redação deste PBA fica explícito em seu art. 1º que este foco se dá a fim de, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Ao se analisar o PBA/2022 coloca-se uma importante questão. Afinal, essa contribuição ao desenvolvimento econômico do país atenderá a quem? Será efetivada às custas de quem? Esses questionamentos surgem, especialmente, por conta de o Programa propor um caráter de voluntariado ao professor alfabetizador, onde os custeios e investimentos seriam dados como concessões e não, via de regra.

Essa vertente demonstra uma face muito problemática, beirando ao cinismo, do projeto da extrema direita para a educação, na medida em que a obrigação do Estado em reparar as desigualdades sociais acumuladas no campo da alfabetização são transferidas aos trabalhadores da educação para que eles, sacrifiquem-se e realizem este feito, a modo de heróis de uma nação, papel difundido de forma mais ou menos dissimulada pelo projeto do capital para a educação.

As políticas educacionais, em certa medida, refletem os projetos de seus governos, como já afirmado. Isso se evidencia a cada revogação de um decreto que, mesmo mantendo a política advinda como orientação dos OI's, promove alterações na utilização dos termos, dos enfoques e em sua estruturação como um todo.

Dentro desse contexto, durante a realização desta pesquisa, um novo decreto foi criado, revogando-se o anterior. Com a mudança na Presidência da República, tendo assumido novamente esse cargo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito ao vencer o Presidente Jair Messias Bolsonaro – único presidente não reeleito desde o início da história da reeleição no Brasil – cria o decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 e institui o Pacto Nacional pela superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, e institui – (re) institui – a medalha Paulo Freire.

O PBA, agora intitulado Pacto, apresenta uma vertente onde há a ênfase na educação popular e dá voz aos diversos sujeitos sociais, desde as camadas de classe de renda mais baixa até a classe patronal. Possui caráter de conciliação que se expressa, também, no regime de colaboração e em um discurso que visa o recolhimento de todos os esforços necessários, incluindo o mesmo caráter voluntarioso de alfabetizadores, a fim de superar o Analfabetismo e Qualificar os Jovens e Adultos.

Ainda que as políticas implementadas tenham certa convergência com a concepção de seus governantes, a marca do projeto neoliberal e os elementos fundantes de sua proposta para a educação mundial, podem ser visualizados nos decretos e políticas educacionais, independentemente de governo.

À exemplo, podem ser vistos os princípios da terceirização, a abertura e até incentivo às parcerias público-privadas, a corresponsabilização dos entes federados que, em última instância aumenta o poder do Estado na regulação e controle das ações pedagógicas, mas diminui sua responsabilidade quanto ao investimento e oferta das condições de trabalho e estudo da população.

Nos 4 documentos são mantidos os mecanismos de avaliação e premiações meritocráticas, o que acirra a competitividade entre pares, entre instituições e regiões, ao mesmo tempo em que esconde os problemas reais pelo ângulo do individualismo que gera o discurso motivacional alienado de que é possível fazer mais, mesmo sem condições.

4.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012/2017)

O PNAIC foi instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 julho de 2012, sancionado pela Presidente Dilma Rousseff e modificado 5 anos depois pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, esta última sancionada pelo Presidente Michel Temer.

O PNAIC/2012 e seus entes federados, em regime de colaboração, reafirmam o compromisso estabelecido no decreto 6.093/2007 e ampliam o debate da alfabetização para as séries iniciais correspondentes ao ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de uma política diferente da anterior e que possui em sua proposta o atendimento à idade escolar prevista para o aprendizado da leitura e escrita.

O pacto tem como objetivo principal alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, tipicamente ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, com abrangência de: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

As ações do Pacto compreendem a 4 eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores; a oferta de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; a ênfase na avaliação e em processos próprios de regulação, e na gestão, controle e mobilização social.

Sobre o eixo 'formação de professores alfabetizadores' é importante registrar que este teve ampla aceitação da categoria docente e um dos pontos positivos ressaltados foi o apoio financeiro com a oferta de bolsas para os orientadores dos estudos e para os professores alfabetizadores (Silva, 2017).

Quanto ao eixo de materiais didáticos, o Pacto pontua a oferta de livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, bem como obras pedagógicas, obras de referência de literatura e pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores, jogos pedagógicos e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

No eixo da avaliação, são mencionados dois mecanismos. O primeiro deles é a Provinha Brasil com previsão para ser aplicada aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e a avaliação externa universal do nível de alfabetização, para ser aplicada, ao final do 3º ano do ensino fundamental pelo INEP.

O último eixo, gestão, controle e mobilização social, é constituído por um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado da seguinte maneira: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal.

Para cada eixo, a portaria define as diretrizes, ações e órgãos responsáveis correspondentes, de modo que alcancem os seguintes objetivos:

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

Alguns pontos merecem destaque nessa política. O primeiro deles diz respeito ao uso do conceito de letramento. Não se pode afirmar que tal conceito tenha sido aplicado nas formações ou nos materiais didáticos que compunham a proposta do Pacto, mas o registro de tal concepção está presente no documento.

Outro aspecto é o destaque ao envolvimento mais efetivo das universidades públicas na gestão e, até mesmo, na execução dos processos de formação dos professores, onde a mobilização da categoria em uma perspectiva mais unificada pôde ocorrer, mesmo que, exclusivamente, no contexto e no período destinado pela política.

Quanto à valorização dos trabalhadores podemos citar, também, o incentivo por meio das bolsas para os estudos e a possibilidade em focar energias laborais diretamente às reflexões e propostas sobre o tema da alfabetização.

Entretanto, os indicadores do alinhamento e das bases políticas neoliberais podem ser percebidos nesta política, assim como, nos documentos referentes ao PBA. As famosas provinhas e avaliações estipuladas por padrões únicos que desconsideram a totalidade dos condicionantes que incidem sobre os processos educacionais continuam presentes. Mais que isso, a fragilidade legislativa que submete a população aos projetos dos governantes cria uma atmosfera efêmera e instável quanto aos avanços das políticas educacionais. Prova disso foi a instituição do PACTO/2017, no governo Temer, ocasião em que, dentre as principais alterações, retirou das universidades públicas a gestão da formação dos professores, o que, automaticamente, findou a destinação de bolsas de estudos a estes (Araújo, 2023).

4.2.3 Programa Mais Alfabetização (PMAIfa-2018)

O PMAIfa foi instituído pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, sancionado pelo, ainda Presidente da República, Michel Temer. O Programa propunha fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

A justificativa apresentada para a criação do Programa com o viés que o sustentava foram os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e do Sistema de Avaliação da Educação – SAEB, onde a avaliação do nível de alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental mostrou-se, em grande medida insuficiente.

Assim, o PMAIfa foi um programa do governo Federal que contemplou, exclusivamente, as instituições municipais de ensino. Orientava-se pelas diretrizes avaliativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e previa, além da inserção de um assistente (com carga horária de 5h a 10h semanais) para auxiliar o professor alfabetizador, três avaliações que eram realizadas no período de oito meses de sua efetivação, sendo uma no início do processo, uma intermediária e uma última, ao final do Programa.

Na legislação, duas finalidades são pontuadas: 1) a alfabetização (não só leitura e escrita, mas também os rudimentos de matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; 2) a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

Entretanto, na prática, a estrutura do PMAIfa, oferecia como medida central e única, a inserção de um auxiliar para contribuir com a professora alfabetizadora, regente da turma. A este auxiliar, apenas era pago uma ajuda de custo no valor de 150,00, por sua contribuição que compreendia 5h semanais nas escolas consideradas não vulneráveis e, 10h semanais nas escolas consideradas vulneráveis. (Miranda, 2020).

Caberia ao MEC a função de apoiar técnica e financeiramente este programa, pautado nessa medida única. Vale ressaltar que o auxiliar não necessitaria ter nenhum tipo de formação específica para lecionar, a função tinha como exigência apenas o nível médio completo.

Diante do exposto, cabe a seguinte reflexão: em quê, efetivamente, este programa poderia contribuir para mudar a realidade da alfabetização no país? Em 2019, Jair Bolsonaro assumiu a presidência da república e manteve o Programa, o qual contribuiu para o esvaziamento do PNAIC – considerado mais avançado pela categoria de professores.

Assim, pode-se constatar a função que cumprem, em geral, os projetos e programas das políticas públicas na área da educação. O alvo da intervenção estatal consiste, em ações paliativas, pontuais e formativas, que desconsideram as condições objetivas em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Sobre isso, Mazzeu e Francioli (2018, p. 225) afirmam:

A busca por ações que possibilitem a plena alfabetização de todas as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental merece apoio, mas não podemos ignorar que tais propostas, além de focarem a solução dos problemas somente nos processos formativos, deixando de lado questões cruciais como: as condições de trabalho do professor que alfabetiza, a organização da escola, a necessidade de integração das políticas públicas voltadas ao atendimento à criança e à família, entre outros aspectos, adotam pressupostos teóricos que reduzem os conteúdos da alfabetização a um conjunto de ‘direitos’ e expectativas de aprendizagens voltadas a formar ‘competências e habilidades’ e não apontam para um efetivo domínio dos conceitos teóricos e científicos sobre a língua escrita que caberia à escola (em uma perspectiva histórico-crítica) assegurar a todos. Dessa forma, tais programas acabam deixando a desejar como instrumentos efetivos de transformação das concepções e práticas dos professores e superação do fracasso escolar na alfabetização.

O PMAIfa, ao propor como medida central, a entrada de um assistente (sem formação específica para a atividade, mal remunerado e com apenas 5h semanais de trabalho) para auxiliar os professores em sala, possui caráter de intervenção pontual, isto é, compreende-se ser uma medida que não altera efetivamente a realidade quanto aos problemas da alfabetização. Ao contrário, os problemas são mantidos e aprofundados, ao passo em que, aparentemente se está tratando do problema, quando, na realidade, apenas está se fazendo mau uso das verbas destinadas a educação.

O professor é apenas um sujeito em todo o processo abrangente que é a educação escolar. Somente o seu esforço, por maior que seja, não será suficiente para mudar a realidade do analfabetismo e do fracasso escolar. Essa é uma concepção ilusória, que cada vez mais ganha adeptos e culpabiliza, erroneamente, os trabalhadores da educação por esse atraso histórico.

4.2.4 Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA-2023)

Os documentos deste tópico são os dois últimos criados, a nível nacional, sobre o tema da alfabetização. O primeiro deles, PNA/2019 foi instituído através do decreto 9.765, de 11 de abril de 2019 e sancionado pelo Presidente Jair Bolsonaro.

A criação de um Plano Nacional não surgiu abruptamente, mas foi o produto de um percurso legislativo que vinha se desenvolvendo no Brasil, desde o primeiro Programa criado em 2003 (PBA) – ano determinado como o início da década da alfabetização pela Organização Das Nações Unidas (ONU).

A PNA/2019 além de se constituir como um documento mais abrangente, por ser uma Política de um País, trouxe como anexo em sua estruturação, um “caderno” – lançado no dia 15 de agosto de 2019 - com as orientações para a implementação dessa política, fomentado pela Conferência de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), realizada no período de 22 a 25 de outubro do mesmo ano.

Nessa conferência, foi composta a equipe do PNA, constituída por doze, assim denominados, especialistas em alfabetização, sendo apenas um deles pesquisador na área da educação. Os demais estariam envolvidos com estudos da Psicologia e Neurociência (Almeida; Piatti, 2021).

Assim, com o respaldo legal, a organização didática, o evento de divulgação e a formação da equipe, ainda em 2019, cursos foram destinados aos professores e a sociedade civil, a saber: “*Alfabetização baseada na ciência*”; “*Práticas de Produção de Textos*” e “*Práticas de Alfabetização*”. Todos estes integrantes do Programa “*Tempo de Aprender*”, também aprovado em 2019. Outro Programa implementado no mesmo ano foi o “*Conta pra mim*”, destinado às famílias brasileiras e que consistia em um conjunto de práticas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, estímulo à leitura e reforço nos elos afetivos entre pais e filhos.

A fundamentação da Política foi materializada no Caderno da PNA, portanto, é significativo perceber as questões que são colocadas, bem como, a concepção em que se baseia tal Política para compreender melhor seus desdobramentos.

O caderno da PNA/2014 é constituído por V capítulos. O capítulo I intitulado “Contextualização” aborda o cenário em que a Política de alfabetização se insere com ênfase nos índices atuais da educação brasileira, quadro que é utilizado como justificativa de sua criação e instituição.

O capítulo II “Alfabetização, Literacia e Numeracia”, apresenta os conceitos de alfabetização, segundo o texto, baseado a partir de “evidências científicas” e da ciência cognitiva da leitura, assumindo portanto uma certa perspectiva conceitual, objeto já de várias críticas, como a única considerada científica. O capítulo apresenta também os conceitos de Literacia e Numeracia e uma série de argumentações de (assim denominados) especialistas sobre ‘como as crianças aprendem a ler’ e ‘como ensiná-las de forma eficaz’. O capítulo traz, ao final, orientações sobre a alfabetização de jovens e adultos. Destaque-se que, todo esse autoproclamado arcabouço teórico é sintetizado em 20 páginas; isto é, as explanações conceituais e teóricas são pontuais e diretas, tendo sido dispensada a abordagem reflexiva sobre o tema.

O capítulo III “Política Nacional de Alfabetização”, trata dos princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, agentes envolvidos, implementação, avaliação e monitoramento da Política. A apresentação deste capítulo foi feita em forma de um infográfico.

O capítulo IV é composto pelo, assim considerado, referencial teórico que fundamentou a construção do Caderno. São 4 páginas com diversas referências que se situam prioritariamente na temática da neurociência e em autores estrangeiros; do mesmo modo, diversas referências do campo das estatísticas são listadas como forma de sustentar o discurso do documento. Por fim, no capítulo V do caderno é apresentado, na íntegra, o decreto 9.765/2019, que instituiu a PNA.

Diante desta breve exposição quanto a estrutura do Caderno, algumas observações podem ser destacadas:

- a) A primeira diz respeito ao curto espaço de tempo entre a criação do Decreto que instituiu a PNA – 11 de abril – e o lançamento do Caderno PNA – 15 de agosto – que se deu em torno de 4 meses. O tempo é considerado curto para uma ampla divulgação da proposta do decreto e reunião das entidades que, verdadeiramente, vivem a educação brasileira, como instituições escolares e universitárias, por exemplo. Confirma essa impressão, o fato de o caderno ter sido lançado antes da Conferência para o atendimento do grande público, o que aponta para uma política construída, integralmente, por exclusão de importantes categorias, em especial, professores/as alfabetizadores/as e pesquisadores/as dessa temática.
- b) Outro aspecto que marca a concepção do Caderno é a assertiva de que essa proposta se baseia em evidências científicas. Para tanto, a construção do caderno é feita com base em experiências consideradas exitosas e em estudos

de cunho biologistas que, prioritariamente, tratam de questões neurológicas para explicar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

- c) Dos aspectos acima citados deriva o próprio formato do documento, elaborado com base em diversas tabelas e gráficos com dados quantitativos acerca da alfabetização, bem como, a apresentação de diversos conceitos, inclusive desconhecidos entre os trabalhadores da educação básica, como os termos ‘Literacia e Numeracia’, centralmente utilizados como objetivos fundamentais a serem utilizados por professores, e a serem atingidos pelos estudantes.
- d) O termo literacia consiste no ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. Já o termo Numeracia, diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas (Brasil, 2019). Depreende-se dos termos utilizados, uma abordagem que circunscreve a compreensão do aprendizado da língua materna e seus processos próprios para uma noção em que o aprendizado de leitura e escrita possui um caminho padrão, independentemente da língua que se aprende. Essa perspectiva, padroniza o ensino e aprendizado da leitura e escrita, conferindo a estes *status* de conhecimento globalizado e, possivelmente, cabível em qualquer lugar do mundo.
- e) Outra questão que merece atenção é a concepção de alfabetização enfatizada nesta Política, definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. A partir dos conceitos abordados no *Caderno* é perceptível o fomento à adoção do método fônico como única possibilidade (científica) de sanar os problemas da alfabetização. A utilização do método é prescrita, juntamente, ao caráter biologizante e engessado das teorias que são apresentadas no decorrer da explanação. Entende-se aqui que o enfoque que confere centralidade aos aspectos biológicos esconde elementos realmente relevantes, que são determinantes para o processo de alfabetização, como as diferenças socioeconômicas entre as regiões, a falta de investimento na educação pública, o desmonte característico do novo modelo que passa a ser implementado na educação, entre outros.

Por fim, cabe destacar que, apesar da ampla utilização de dados estatísticos e supostas evidências científicas no corpo do documento, os dados sociais que apontam as diferenças drásticas de analfabetos entre as regiões do Brasil, entre pessoas negras e brancas, entre famílias com baixa, média e alta renda, enfim, as menções sobre o quanto as diferenças de classe impactam no número de analfabetos não são abordadas.

Nesse sentido, compreende-se que o documento se baseia em “evidências científicas” convenientes ao projeto neoliberal da educação, ao mesmo tempo em que oculta as evidências materiais, históricas e científicas de uma perspectiva da totalidade, que compõe a realidade e o movimento dialético que é a própria vida.

Apesar de poder ser caracterizado como um documento importante, a PNA/2019 foi revogada e, com a sucessão presidencial, foi publicado em 12 de junho de 2023 o Decreto nº 11.556 que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Diferentemente da PNA/2019, o CNCA/2023 apresenta como instrumento guia, uma cartilha que é composta pela metade do número de páginas do caderno, apenas 20 e, portanto, se constitui enquanto um material mais enxuto e direto, na perspectiva das ações e seus responsáveis, no que tange a proposta da Política.

O objetivo do Compromisso consiste em subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país. De modo geral, na cartilha, podem ser observados os objetivos, premissas e eixos do Compromisso Nacional.

Na apresentação de cada um destes eixos são explicitados os apoios técnicos e financeiros que serão oferecidos pelo MEC às redes de ensino e as propostas quanto aos papéis e as responsabilidades esperadas dos entes subnacionais, no caso: os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

As premissas do Compromisso, conforme enunciados no documento dessa política oficial, são pautadas em 7 vertentes:

- 1 - **Visão compartilhada de futuro:** metas objetivas, razoáveis e à altura do desafio que nos comprometemos a enfrentar.
- 2 - **Regime de colaboração robusto** (entre esferas e interesferas): confiança pública, transparência, diálogo e cooperação.
- 3 - **Protagonismo dos estados e municípios:** fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União.
- 4 - **Mobilização e engajamento da sociedade:** comunicação, acompanhamento e controle social.

5 - **Enfrentamento das desigualdades educacionais** regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero.

6 - **Foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante**, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão.

7 - **Contextualização e equidade territorial**: apoiar estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades.

(Brasil, 2023, p. 8).

Para executar o plano que se desenvolve a partir do compromisso, a cartilha dá ênfase à atuação do MEC e ao “como o ministério vai apoiar as redes de ensino” por meio de intervenções em 5 áreas: Gestão e Governança, Formação, Infraestrutura Física e Pedagógica, Reconhecimento de boas práticas e Sistemas de Avaliação.

Quanto à gestão e governança, o compromisso assume a oferta de bolsas para articuladores das secretarias estaduais de educação, para Undime, para as regiões e municípios, totalizando 7.223 bolsas, além do apoio para elaboração de políticas territoriais. Na formação, o compromisso prevê recursos para: viabilização de formações locais; criação de uma plataforma virtual interativa para formações e avaliação e; credenciamento de programas de formação.

Chama atenção o número de bolsas, quando comparadas, por exemplo, ao número de municípios que, em agosto de 2024, totalizavam 5.570. Aparentemente, o número de bolsas mostra-se insuficiente, se considerarmos a abrangência dos números nacionais.

Na perspectiva da Infraestrutura física e pedagógica são mencionados o apoio com recursos financeiros para elaboração, impressão ou distribuição de materiais didáticos complementares e pedagógicos, livros de literatura infantil, avaliação e credenciamento de materiais e recursos para melhoria e expansão da infraestrutura escolar.

A política prevê o reconhecimento de boas práticas, ao propor premiações para gestores públicos comprometidos com o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para o avanço da alfabetização e que atuam, intencionalmente, para diminuir desigualdades educacionais, sociais e raciais.

Finalmente, o sistema de avaliação prevê que ao longo da Política mantenha-se a aplicação do Saeb Alfabetização, somado à produção de parâmetros técnicos que permitam a comparabilidade das avaliações estaduais e nacional, bem como o fornecimento de assistência técnica para aplicação e correção de avaliações disponibilizadas para uso do professor e das redes de ensino.

Diante do exposto e, considerando que o CNCA, mesmo ao ser instituído e, tendo revogado a PNA, este último ainda possui alcance entre os seus adeptos. Assim, é

importante destacar algumas inferências que podem ser pontuadas como marcadores das diferenças entre ambos:

- a) A primeira diferença marcante é quanto à concepção do documento. Enquanto a PNA traz uma abordagem para uma vertente que alinha diretamente a necessidade do aprendizado da leitura e escrita ao desenvolvimento individual e econômico do país, o CNCA traz, logo na segunda página de sua cartilha, uma epígrafe com a frase “Alfabetização: um direito humano”. O que retoma o debate do direito social em uma perspectiva coletiva.
- b) Ainda em suas primeiras páginas, a cartilha do CNCA apresenta os desafios que precisam ser enfrentados para a alfabetização da população. Neste ponto, o documento pauta três aspectos: primeiro, o fato de que grande parte dos municípios (responsáveis diretos pela Alfabetização) enfrenta desafios técnicos e orçamentários; segundo, alega que os governos estaduais nem sempre se veem no papel de garantir o direito à alfabetização e, terceiro, reconhece que o MEC tem falhado no seu papel de indução, coordenação, assistência técnica e financeira. Desse modo, o documento contextualiza os problemas da alfabetização a partir de uma postura mais crítica que a PNA, ao passo em que assume as falhas dos governos no cumprimento do acesso quanto ao direito da população à educação.
- c) Quanto à contextualização do problema educacional, as premissas apresentadas pela cartilha do CNCA mostram-se mais progressistas na perspectiva do debate quanto ao acesso com base nas diferenças sociais. Isto pode ser visto na premissa que pontua a necessidade de enfrentamento das desigualdades educacionais existentes nas realidades quanto à regionalidade, economia, questões raciais e de gênero. Também pode ser visto na promoção do debate sobre equidade territorial e incentivo ao apoio diferenciado a Estados e regiões em seus contextos.
- d) Um diferencial relevante entre as propostas do Caderno de 2019 e da Cartilha de 2023 é a ênfase que o primeiro dá aos dados estatísticos para subsidiar sua concepção, algo que não ocorre no segundo. Neste último citado, apenas um dado é mencionado para aferir a preocupação governamental com a alfabetização. É apontado que em 2021, 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental. No entanto, os dados do Inep revelaram que deste total, a significativa porcentagem de 56,4% dos alunos foi considerada

não alfabetizada no Saeb 2021. Assim, o compromisso assume como objetivo principal: garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta um pouco mais ousada que a meta 5 do PNE) e garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

- e) Por fim, o CNCA não apresenta uma concepção científica sobre como as crianças aprendem e, portanto, como os professores devem ensinar. Em certa medida, isto deixa o debate em aberto e permite as discussões em camadas de base que podem ser desenvolvidas pelo coletivo de professores em suas regiões. Por outro lado, a completa ausência de referências pode ser um fator preocupante, ao passo em que, considera-se importante também entender como se concebe determinado tema e o valor das sistematizações para o trato com a alfabetização.

Apesar do aparente avanço entre as políticas expostas neste tópico, os elementos que alinham ambas ao projeto educacional nos moldes gerencialistas se fazem presentes, em maior ou menor intensidade. Nas duas políticas o arranjo da educação é composto por princípios ou premissas - em geral mudam apenas a nomenclatura - pautadas em noções de gestão pública, premiações por mérito (mesmo em uma realidade de desigualdade extrema) e avaliações padronizadas que desconsideram o processo e focam no produto.

O foco principal do gerencialismo na educação é dado à formação de professores, com a intenção de construir um perfil que atenda ao mercado capitalista e, de modo a assegurar o consenso desta categoria que é fundamental para qualquer política. Por isso, na próxima subseção, serão discutidas as políticas e suas diretrizes para a formação dos trabalhadores da educação, no contexto brasileiro.

4.3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico será dado destaque para três resoluções que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores. Tratam-se da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Estas últimas, ao serem sancionadas pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, revogaram a primeira.

Por mais que as duas últimas tenham, de acordo com os mecanismos da legislação, se sobreposto à primeira, optou-se por abordá-las em uma perspectiva de análise comparativa pois, é perceptível que as resoluções de 2019/2020 propõem projetos com diretrizes completamente opostas para os rumos da educação brasileira, quando comparadas com a resolução/2015.

A CNE/CP 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”. Enquanto a CNE/CP 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)” e; a CNE/CP 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)”.

Observa-se desde o princípio que, a resolução de 2015 prevê um planejamento que unifica formação inicial e continuada, enquanto as resoluções de 2019 e 2020 fragmentam esse debate. Além deste destaque que pode ser feito na definição do documento, é possível identificar, do mesmo modo, que a legislação de 2019 indica a Instituição da Base Nacional Comum, entretanto, na redação textual de ambas, foi verificado que, efetivamente, essa proposta se origina na resolução de 2015 e nesta, é explicitamente situada sua concepção, princípios e propostas, diferente da proposta na resolução de 2019.

Quadro 3 - Capítulos das resoluções sobre as DCN's - formação de professores

CAPÍTULOS	CNE/CP 2015	CNE/CP 2019	CNE/CP 2020
I	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	DO OBJETO	DO OBJETO
II	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL	DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
III	DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

IV	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR	DOS CURSOS DE LICENCIATURA	DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA
V	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO	DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA	DAS DISPOSIÇÕES FINAIS
VI	DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS	-
VII	DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO	DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO	-
VIII	DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO	-
IX		DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS	-

Fonte: Sistematização da autora, com base nas DCN'S de 2015/2019/2020.

O Quadro acima é capaz de evidenciar alguns aspectos que, no decorrer dos documentos podem ser constatados. Como por exemplo, o trato que ambos destinam aos trabalhadores da educação. Observa-se, também, que a CNE/2020 se constitui como um complemento da CNE/2019 e que busca, apenas, o trato com uma temática que foi negligenciada na resolução anterior.

O documento de 2015 engloba, nesse bojo, todos os profissionais que lidam com as questões institucionais escolares, sejam professores, coordenadores e/ou gestores, intitulado essa categoria como profissionais do magistério, juntamente com a proposição de uma formação unificada que contemple a todos.

Por outro lado, o documento de 2019 propõe, de um lado, a formação docente para os professores que lecionam matérias, propriamente ditas e, reserva um capítulo exclusivo para os não docentes, ao passo em que propõe para estes, uma formação para atividades pedagógicas e de gestão. Já o documento de 2020, por tratar-se de uma formação para professores, possui foco nestes trabalhadores que lidam diretamente com o ensino em sala de aula.

Na perspectiva deste estudo, a proposta de 2015 que unifica a categoria em uma formação integral tem convergência com os princípios coletivos e emancipatórios. Compreende-se que, a formação inicial dos profissionais situa-se no mesmo campo e, as

funções que desempenham, não passam de funções, muitas vezes efêmeras, de modo que, em síntese, todos são professores.

Além disso, a fragmentação da categoria, fomentada nos documentos de 2019 e 2020, afasta e, geralmente, separa os trabalhadores nas etapas fundamentais do processo pedagógico, como: planejamento, elaboração, provimento dos meios e execução do currículo escolar.

Outro aspecto que pôde ser identificado é quanto a instituição da Base Comum Nacional (BCN), já elaborada em 2015, mas tratada nos documentos de 2019 e 2020 como Base Nacional Comum (BNC). Talvez a alteração na ordem dos termos tenha relação com seu estreitamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que toda ela aponta para este horizonte. Entretanto, não é só a alteração na ordem dos termos que pode ser apreciada como distinta, as propostas, por completo, são diretamente opostas.

O capítulo II, onde estão situados os artigos 5º e 6º da CNE/2015 discorre sobre a Base Curricular em que deve ser pautada as formações dos profissionais do magistério, a partir de uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

A partir desta concepção, o documento apresenta alguns pontos que devem direcionar as instituições para formação dos profissionais, segundo esse viés. Aqui será dado destaque a dois, dos nove pontos apresentados:

- II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;
 - VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade.
- (Brasil, 2015, p. 6).

Os nove pontos são importantes e condizem com a formação pautada na concepção inicialmente explicitada. Mas, tendo em vista o foco no objeto estudado, optou-se pelo destaque das duas citadas, pela valorização do tripé: ensino, pesquisa e extensão que dá contornos para uma formação potencialmente mais completa e; segundo, pela ênfase que se dá aos processos reflexivos e críticos, de cunho teórico-prático, haja vista a marginalização destinada à verdadeira práxis, que permite movimentos fluidos

entre o campo do pensamento e a realidade prática sem, necessariamente, a exigência de respostas superficiais e prontas que se adequem às materialidades, muitas vezes provisórias.

Por sua vez, as BNC's de 2019 e 2020, não possuem em suas redações textuais principais, um capítulo específico, mas constam, aos finais de seus textos, em anexo, diversos quadros que apresentam: as competências gerais e específicas que devem atingir os professores em formação inicial ou continuada, as dimensões de conhecimento, prática e engajamento profissional que devem abranger, bem como, as habilidades correspondentes a cada uma destas que devem ser apreendidas pelos profissionais, chamados de docentes e professores, nesta ordem.

Os quadros são uma grande lista de competências e habilidades que os professores devem possuir para o exercício da função. São discursos direcionados aos docentes e não às instituições que o formam. Trata-se de uma lista descritiva do que se deve esperar desses profissionais.

Assim como foram selecionados alguns pontos da resolução anterior, aqui também foram selecionados alguns pontos para melhor exemplificar a concepção por trás de cada Base proposta. Por serem as resoluções de 2019 e 2020 frutos do mesmo projeto e baseadas na mesma concepção de educação, optou-se, nesse momento, por enfatizar, apenas, a primeira delas.

O quadro apresenta algumas das competências específicas, descritas no quadro 2 da resolução de 2019, para ilustrar parte desta proposta. Este é, apenas um, dos cinco quadros descritivos contendo as competências e habilidades esperadas dos professores com formação inicial.

Quadro 4 - Competências específicas que constam, em anexo, na DCN/2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos

1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade
---	---	---

Fonte: Sistematização da autora, com base no DCN/2019.

Com o destaque à competência que se encontra na linha 3 da coluna 3 - sintetizada na ação de ‘comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional’ – é perceptível a total transferência de responsabilidade destinada, unicamente, ao indivíduo.

Quando essa informação é somada às demais e, a constatação de uma concepção que não valoriza os processos reflexivos e a capacidade de pensar criticamente as condições em que o trabalho educativo é realizado, constata-se, igualmente, que as propostas se constituem por uma luta de dois projetos antagônicos.

Outros elementos extraídos, em primeira instância, do quadro com os capítulos das resoluções e, que confirmam essa tendência, são os debates promovidos pela CNE/2015 sobre valorização profissional, na perspectiva das condições de trabalho e estudo dos professores e estudantes, sobre carreira e instabilidade, sobre salários e projetos de caráter permanente e contínuo. Questões não abordadas pelas CNE/2019 e CNE/2020.

Ao contrário, a CNE/2019, por exemplo, reserva um capítulo para os processos avaliativos internos e externos. Não há desacordo quanto à necessidade em tratar desses aspectos, entretanto, pode-se notar que na CNE/2015, esses parâmetros são debatidos juntamente com as questões de estrutura e currículo, isto é, alinhadas ao processo pedagógico como um todo. No caso da resolução de 2019, o debate das avaliações é apartado do contexto pedagógico e apresentado com ares de maior relevância que os demais elementos que o constituem.

Ao analisar pontos específicos dos textos de 2015, 2019 e 2020, foi identificado que, a formação do primeiro é pautada em uma perspectiva emancipatória e permanente que conduz à práxis e que tem como ponto de partida a realidade objetiva das instituições. Por outro lado, as diretrizes de 2019 e 2020 são pautadas, exclusivamente, nos marcos regulatórios da BNCC, a qual concebe uma formação pautada nas competências de trabalho, sem considerar as condições objetivas, históricas e sociais da educação brasileira.

Essas vertentes podem ser observadas tanto na construção do discurso das redações dos textos, quanto nas orientações dadas pelas resoluções e nas ações

interventivas propostas por elas, quando cada uma, em seu nicho, propõe uma formação que fomente:

CNE/2015 - dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (Brasil, 2015, p. 6);

CNE/2019 - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 5);

CNE/2020 - A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.5).

Significativos detalhes podem ser observados nos três textos, entretanto, o que determina a compreensão real da concepção de cada proposta, são os encaminhamentos práticos assegurados nas ações e responsabilidades atribuídas às instituições.

CNE/2015 - A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 6).

CNE/2019 - Fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019, p. 4).

CNE/2020 - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

As citações demonstram responsabilidades que devem ser assumidas para a formação inicial e continuada dos professores. A primeira, em destaque, encontra-se no capítulo da BCN/2015 que trata da síntese do compromisso que deve ser assumido pelas instituições formadoras.

A segunda, encontra-se no capítulo que trata sobre a organização curricular na resolução de 2019, onde pode ser visto, sem muita dificuldade, a atribuição da responsabilidade que deve ser depositada sobre os sujeitos formados, ainda que as condições básicas para tanto não sejam ofertadas.

A terceira destacada, encontra-se no capítulo que trata da política de formação continuada, na resolução de 2020. A abordagem demonstra, primeiramente, ações que devem ser realizadas pelos professores, como estes devem gerir suas ações pedagógicas e lidar com os recursos (poucos) destinados à educação. Segundo, é evidenciado o fomento a uma postura educacional neutra e acrítica, ao imputar aos professores um ‘modelo’ comportamental de ‘moralidade’, não ficando claro o que, necessariamente, é considerado modelo e moral nos termos do referido documento. De todo modo, observa-se uma tentativa de moldar o perfil dos professores, inclusive, para além de sua função profissional, estendendo as orientações para o seu comportamento social, claramente, orientações de controle e regulação.

As observações, até aqui realizadas, correspondem as concepções, bases e propostas curriculares extraídas das resoluções com as diretrizes nacionais para a formação dos professores. A seguir são analisados alguns trechos que tratam diretamente da estruturação dos temas quanto à formação inicial e continuada contida em tais documentos.

Quadro 5 - Comparativo entre as DCN's 2015 e 2019 – Formação Inicial

DIMENSÃO	DCN/2015 – UNIFICADA	DCN/2019 – FORMAÇÃO INICIAL
CARGA HORÁRIA	Carga-horária de, no mínimo, 3.200 horas, cursos com duração de, no mínimo, 4 anos, distribuídas entre: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos curriculares; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento dos núcleos curriculares, por meio da iniciação científica, da iniciação à	Os cursos serão organizados em três grupos, com carga horária de, no mínimo, 3.200 horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação: Grupo I: 800 horas para a base comum; Grupo II: 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; Grupo III: 800 horas para prática pedagógica (400 horas para o estágio

	docência, da extensão e da monitoria, entre outras.	supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.)
CONCEPÇÃO	Formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional com sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;	A formação inicial tem como referência a implantação da BNCC, mediante o desenvolvimento das competências gerais e aprendizagens essenciais da BNCC, que devem ser garantidas aos estudantes, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral;
CURRÍCULO X COMPETÊNCIAS	<p>Currículo por núcleos:</p> <p>1 - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;</p> <p>2 - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos;</p> <p>3 - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular;</p> <p># Articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de educação básica e os fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, com a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino;</p>	<p>Currículo por Competências:</p> <p>1-Competências Gerais: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional;</p> <p>2 - Competências Específicas:</p> <p>2.1 Dimensão do conhecimento profissional: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas;</p> <p>2.2 Dimensão da prática profissional: planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades;</p> <p>2.3 Dimensão do engajamento profissional: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar) e as habilidades;</p>

Fonte: Sistematização da autora, com base nas DCN's 2015 e 2019.

Quadro 6 - Comparativo entre as DCN's 2015 / 2020 – Formação Continuada

DIMENSÃO	DCN/2015 – UNIFICADA	DCN/2020 – FORMAÇÃO CONTINUADA
CARGA HORÁRIA	Cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; cursos de especialização <i>lato sensu</i> , de acordo com as normas e resoluções do CNE; cursos de mestrado acadêmico ou profissional, de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Capes; e curso de doutorado, de acordo com as normas e resoluções do CNE e da Capes.	Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, podem ser presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, com as seguintes organizações: Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 horas; Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, de acordo com as normas do CNE; e Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE/CAPES. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas ao longo da vida profissional e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas, devendo oferecer a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria) e a programação deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.
CONCEPÇÃO	A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente e decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional;	A formação continuada tem como referência a implantação da BNCC e da BNC - Formação e é compreendida como componente essencial da profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores dos educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho;
OFERTA X EXIGÊNCIAS	Deve ser ofertada em atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de	O desenvolvimento de competências profissionais (conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional), aplicadas às áreas: conhecimento e conteúdo curricular; didática-pedagógica; ensino e aprendizagem para todos os alunos; ambiente institucional e o

	<p>educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação; A formação continuada se desdobra em: atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 horas e máxima de 80 horas; atividades ou cursos de extensão;</p>	<p>contexto sociocultural; e desenvolvimento e responsabilidades profissionais; A eficácia da Formação Continuada deve atender: o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; o uso de metodologias ativas de aprendizagem; o trabalho colaborativo entre pares; e a duração prolongada da formação e coerência sistêmica;</p>
--	---	---

Fonte: Sistematização da autora, com base nas DCN's 2015 e 2020.

Considera-se que as DCN's de 2015 representaram, à sua época, grandes avanços no debate sobre a formação. A instituição de uma BCN com ênfase à ampliação da carga horária das licenciaturas; à articulação entre a formação inicial, formação continuada e a valorização dos profissionais da educação; e, inclusive, a perspectiva da unidade entre teoria e prática, apontavam para uma superação das dicotomias disseminadas, especialmente, pelo modelo gerencial da educação.

A proposta para uma formação nucleada também aponta para avanços nos debates sobre currículo. O esvaziamento ocasionado pelas diretrizes pautadas em competências e habilidades reduzem as possibilidades para uma formação capaz de construir sujeitos produtores de conhecimento.

Assim, enfatiza-se a importância quanto ao debate proposto pelas DCN's de 2015, desde sua concepção democrática e construída como expressão das comunidades acadêmicas e entidades do campo educacional, resultando em diretrizes que corroboram para democratização das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

É importante situar que, essa perspectiva, além de se contrapor bastante aos interesses das frações hegemônicas do capital, por promover uma concepção de educação pautada na emancipação e não na sua relação direta e alienada ao mercado de trabalho, tornou-se inviabilizada em sua concretização, em parte, a partir do evento político de grande significado ano de 2016, ocasião em que a Presidente da República Dilma Rousseff sofreu um impeachment e a presidência foi assumida pelo vice-presidente, Michel Temer.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018), a instabilidade na conjuntura, instaurada em 2016, comprometeu significativamente a implementação integral de uma Política Nacional para

Formação, de acordo com a elaboração, construída pela base e, materializada no documento de 2015. De modo que, posteriormente, sua revogação deu lugar às DCN's de 2019 e 2020, constituídas por documentos alinhados aos interesses neoliberais de grupos políticos.

A alteração ilegítima e repentina de governo modificou os rumos da história do país e os rumos das políticas para formação dos profissionais da educação, alterando os contornos dados em relação aos objetivos traçados e as metas estipuladas no PNE (2014). Isto fica claro quando os projetos das DCN's são postos lado a lado e comparados, deixando evidente o projeto defendido naquele que antecedeu a manobra jurídico-parlamentar-midiática (2016) e o projeto defendido nas resoluções que a sucederam.

Assim, as diretrizes de 2019 e 2020 resultam de processos que intensificam um caráter arbitrário e antidemocrático, com vistas ao atendimento das diretrizes estipuladas por uma agenda global determinadas pelos órgãos multilaterais e, diretamente, alinhados à BNCC.

Esse movimento promoveu, no campo dos documentos oficiais, um fortíssimo alinhamento das políticas educacionais e suas propostas curriculares, ocasionando uma modificação na construção do perfil profissional dos trabalhadores da educação, como um todo.

As resoluções 2019/2020 reduzem e fragmentam a concepção de docência, estabelecem uma perspectiva mais pragmática, ao passo em que submetem, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada às competências gerais da BNCC. Ao flexibilizarem o lócus da formação inicial para as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, demonstram os interesses de mercado hegemônicos por trás desse conjunto normativo que possui caráter mercantil.

Por todo o exposto, fica claro que a BNC, nas suas diretrizes para formação inicial e formação continuada, compõem o conjunto de reformas educacionais que se articulam às recomendações das OI's e se apresentam como ferramenta do capital que, ao subordinarem-se à BNCC demonstram, nitidamente, atender as demandas do mercado, em geral isso significando reduzir, restringir, esvaziar e fragmentar a formação.

As DCN's para a formação de 2015 apresentam uma abordagem orgânica e articulada para uma formação unificada que tem no bojo de seus debates uma proposta que, para além dos aspectos constituintes da formação considera, segundo a mesma ordem de prioridade, as condições objetivas de trabalho, a defesa de salários dignos e a necessidade histórica de fortalecer o plano de carreira dos profissionais.

É com todo esse avanço, caracterizado pelo caráter sócio-histórico e emancipatório da concepção de formação, promovido pelas diretrizes de 2015, que as DCN's para a formação de 2019/2020 rompem. O rompimento se dá para assumir a lógica empresarial e a concepção de educação neoliberal voltada para uma formação técnico-instrumental e pragmática.

Por mais contradições, ainda existentes na proposta de 2015, ela possui um contexto em que se pode identificar participação democrática e verdadeiro compromisso social com a educação, por parte dos movimentos organizados das áreas participantes do processo e da exposição clara da concepção de educação pretendida e vinculada à valores emancipatórios.

Em um sentido oposto, as propostas de 2019 e 2020 são pautadas em uma conjuntura, antidualógica e antidemocrática que resultam do seu caráter mais conservador, oriundo das recomendações globais neoliberais para a educação. O seu discurso utiliza a nomenclatura da inovação, mas na realidade, apenas retoma a concepção reformista do modelo gerencial da NGP que foi disseminado no Brasil, desde a década de 1990. Suas nuances são percebidas nas ações de descentralização e desresponsabilização do Estado, transferindo aos sujeitos imbricados, tal responsabilidade, por meio do disfarce da autonomia, democracia e competitividade. Nesse processo, modelam a formação com a intenção de controlar e regular o trabalho pedagógico.

A partir do arcabouço legal, expresso nos documentos estruturantes da Política Nacional de Educação, das Políticas Nacionais para Alfabetização e das Políticas para a Formação de Professores, buscou-se, a seguir, analisar os reflexos dessa organização na política municipal de Belém-PA.

Dada a conjuntura global e as convergências que se formam para a educação nas esferas mundial, nacional e municipal, na seção seguinte foi analisado o PME de Belém-PA, os programas e projetos implementados neste município, no século XXI e, no período de vigência do Plano Plurianual Municipal. Foram identificados, também, de acordo com os dados municipais, os avanços/estagnação/retrocessos ocorridos durante a vigência da Política.

5 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA

Esta seção enfatiza o projeto educacional sobre a alfabetização e formação de professores no município de Belém-PA, expresso no Plano Municipal de Educação (PME) e, o objetiva tratar dos elementos ligados à possibilidade de concretização de algumas metas traçadas para este município, com vigência no período de 2015 a 2025.

Inicia-se com a exposição do Plano Municipal de Educação, do qual são apresentados: a organização textual, onde são expostas as argumentações para a construção do plano; a realidade educacional no contexto de Belém-PA; as diretrizes e metas que se pretendem para o decênio de sua vigência; bem como, as estratégias que devem ser adotadas para este fim.

A segunda subseção contém uma revisão bibliográfica acerca dos programas implementados em Belém-PA. Foram selecionadas 5 dissertações produzidas nos programas de pós graduação da UFPA. Dentre as produções científicas, foram encontradas apenas as pesquisas que versam sobre formação de professores alfabetizadores.

A terceira subseção analisa alguns dos programas realizados com vistas às demandas da alfabetização e formação de professores em Belém-PA. A exposição foi dividida em três pontos: os programas de formação continuada para professores alfabetizadores; os projetos de formação para os trabalhadores da educação e, os programas de alfabetização para jovens, adultos e idosos (em ambos, a fonte de pesquisa foram os sites oficiais da SEMEC/Belém).

A quarta subseção contempla os dados coletados em duas entrevistas, realizadas com os coordenadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) e da Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI). Essa etapa se fez necessária para complementar os dados coletados na terceira subseção e atender as lacunas sobre as informações que dela surgiram.

A última subseção expõe dados comparativos entre o período que precedeu o PME de Belém-PA, as avaliações no decorrer de sua vigência e, os dados mais recentes que indicam a inviabilidade do cumprimento das metas investigadas neste estudo.

5.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE BELÉM-PA

O Plano Municipal de Educação (PME) de Belém-PA compõe as propostas e ações interventivas que foram estruturadas em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com o diagnóstico da realidade educacional da cidade.

O PNE, aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu em seu art. 8º que: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 ano, contado da publicação da Lei.

Nesse sentido, as diferentes esferas governamentais passaram, supostamente, a assumir um pacto que se reflete nas políticas locais articuladas ao plano nacional, proclamadamente buscando garantir uma gestão democrática para uma educação inclusiva e de qualidade.

Os entes federados, conforme o inciso do art. 8º, deveriam incluir em seus planos, estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação Inter federativa na implementação das políticas educacionais.

O PME de Belém-PA foi aprovado pela Lei 9.129 de 24 de junho de 2015, isto é, conforme imposição legal, o Plano de Belém é sancionado exatamente 1 ano após o PNE, portanto, dentro do prazo legal e, possui suas diretrizes, em convergência com as diretrizes nacionais, salvo algumas mínimas diferenças.

A legislação nacional, por exemplo, possui 10 diretrizes, enquanto a legislação de Belém-PA, possui 11. A diretriz 1 que visa a ‘erradicação do analfabetismo’ se repete *ipsis litteris* em ambos os textos legislativos. Enquanto a diretriz que menciona os trabalhadores da educação possui a seguinte redação no PNE: ‘valorização dos (as) profissionais da educação’ e, no PME de Belém: ‘valorização dos trabalhadores da educação’. Em se tratando das diretrizes, essas duas são as únicas que versam diretamente sobre as temáticas desta pesquisa.

As demais diretrizes do PME de Belém-PA assim foram elaboradas: universalização do atendimento escolar; superação de desigualdades educacionais; melhoria da educação; formação para o trabalho e cidadania; promoção do desenvolvimento sustentável e ambiental; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; ampliação do investimento na educação; valorização dos trabalhadores da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade e; promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva.

Vale destacar dois pontos na observação quanto à elaboração das diretrizes nacionais e municipais. Primeiro, o termo empregado na 9ª diretriz do PNE que corresponde a valorização, utiliza o termo “profissionais” da educação. Por outro lado, o termo empregado no PME de Belém-PA é “trabalhadores” da educação. A princípio essa diferença pode parecer insignificante, no entanto, cabe destacar que esses termos possuem relação direta com projetos de educação e sociedade opostos.

Enquanto a ideia de ‘profissionalização’ segue uma tendência educacional voltada para a constituição de professores técnicos e meros executores funcionais, o termo ‘trabalhadores’ alinha-se ao debate de classe, do ponto de vista da classe trabalhadora, onde o professor possui papel fundamental na instrumentalização dos conhecimentos socialmente desenvolvidos e, com isso, o acesso ao debate crítico que permite o avanço na conscientização das questões sociais, comumente silenciadas pelos discursos hegemônicos.

A segunda observação é acerca da 11ª diretriz que aparece, apenas no Plano Municipal e, versa sobre ‘promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva’. Percebe-se que, o PME dedica, diferentemente do PNE, uma diretriz exclusiva para esta temática e, por mais que, os termos ‘diversidade’ e ‘respeito’ aos direitos humanos tenham destaque nos eixos da abordagem nacional, o tema ganha potência ampliada nas metas do município de Belém-PA.

No documento que institui o PME, o qual discorre sobre a realidade de Belém-PA, foi possível verificar aspectos históricos da fundação e das características geográficas e habitacionais que compõem essa cidade, bem como, as análises situacionais que revelam, por meio dos dados estatísticos, a realidade municipal.

O plano é composto por uma breve apresentação sobre os marcos legais que impulsionam a elaboração do PME. Igualmente, é feita uma breve apresentação sobre a fundação do município, sobre suas características territoriais, sobre sua densidade

demográfica - conforme os dados do IBGE – e, sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), onde os dados apontam uma insuficiência quanto ao atendimento educacional em todas as faixas etárias.

Em seguida, há um item sobre a educação em Belém-PA, dentro do qual são apresentadas as diretrizes do Plano e os eixos em que estas se baseiam. Da mesma forma, esses eixos norteiam as metas e estratégias para as ações interventivas no município, sendo eles: diversidade e inclusão; gestão e avaliação; financiamento da educação e valorização profissional.

Além destes itens introdutórios, o PME se desdobra em 20 metas e suas justificativas frente às análises da realidade local. O documento procura demonstrar a necessidade do estabelecimento de tais metas e, para o alcance destas, são listadas diversas estratégias de ação, conforme os eixos norteadores e as diretrizes. Ao final, o documento possui um item que apresenta a forma como serão realizados o acompanhamento e a avaliação do Plano Municipal de Educação. No total, o documento possui 98 páginas contendo as propostas municipais para educação dentro do período de dez anos (2015-2025).

Em suas páginas de apresentação, o referido documento é anunciado como uma ferramenta capaz de colaborar para a oferta de uma educação compatível com as demandas da população de Belém-PA. Este potencial, segundo o próprio documento, deve-se à característica do Plano que, aprovado pelo poder legislativo, transformado em lei municipal e sancionado pelo poder executivo, passa a figurar como um Plano de Estado e não de governo, isto é, supostamente, transcendendo as diferentes gestões.

De fato, as políticas de governo, tendem a caracterizar-se enquanto políticas efêmeras, o que acarreta na descontinuidade das intervenções que, por serem pontuais e isoladas resultam em uma desordem que se dá pela constante necessidade de reformulações com vistas ao atendimento de novas demandas, especialmente, pautadas nas mudanças dos representantes do governo.

Entretanto, a configuração legislativa que proclama o PME como uma política de Estado, desdobra-se em um Plano que, descritivamente, não garante ações contínuas, independentes dos governos que estejam a frente do executivo dentro do decênio de vigência do mesmo. O próprio Plano viabiliza em suas estratégias a implementação de programas e projetos dentro da perspectiva de ações de governo.

Em síntese, pode-se aferir que, por mais que, um Plano de Estado, amparado pelo poder legislativo e, portanto, dotado de maior rigor deva ser compreendido enquanto um

avanço expressivo na esfera educacional, ainda assim, essa condição não se reflete, necessariamente, em avanços reais. É imprescindível permanecer vigilante quanto às promessas expressas em um documento e garantir na materialidade prática que, investimentos financeiros, valorização e melhorias objetivas sejam realizadas no âmbito educacional municipal.

Saviani (2008b) aponta a descontinuidade nas políticas educativas, ao passo em que demonstra, pontualmente, os movimentos políticos realizados histórica e cronologicamente, para “alcançar” a meta de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O autor enfatiza que o Brasil é um país que chega ao século XXI sem ter resolvido esse problema social. Problema que Argentina, Chile e Uruguai – nossos vizinhos – já resolveram na virada do século XIX para o XX.

Segundo o autor, as metas estabelecidas não refletem um nível de compromisso necessário para solucionar tais problemas, o que resulta em uma política de objetivos e ‘metas’, sempre adiados.

Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundef, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundeb, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação, estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022 (Saviani, 2008b, p. 222 e 223).

Assim, os problemas do analfabetismo e da não universalização do ensino fundamental – questão central na esfera educacional – se estendem na história da educação brasileira como uma questão a ser resolvida e, portanto, um tema atual e persistente.

No PME de Belém-PA, a parte que trata dessa problemática reflete uma posição de indignação pelo atraso histórico que gera, em pleno século XXI a necessidade do enfrentamento de tais problemas.

Espera-se que o Brasil nunca mais tenha que inserir em seus Planos de Educação a meta de erradicação do analfabetismo. Essa meta expressa, mais do que qualquer outra, a necessidade de se promover políticas públicas tendentes ao resgate das dívidas sociais brasileiras. Nesse sentido, também o município de Belém terá de envidar esforços para superar em sem âmbito essa marca inaceitável de exclusão social. (Brasil, 2015, p. 58).

Por mais que o texto do PME demonstre comprometer-se com uma educação de qualidade, com princípios de justiça e equidade, as ações propostas com vistas ao alcance de tais objetivos devem ser questionadas, avaliando-se as possibilidades reais desses compromissos se efetivarem.

Apesar do discurso voltado para conquistas de melhorias que agregam a população, de modo geral, como: a inclusão, a equidade, a diversidade, a valorização profissional, os investimentos, entre outros, transparece uma concepção que identifica a educação como ferramenta de ascensão social individual/regional. O PME “indicará o compromisso pessoal dos legisladores com o desenvolvimento humano justo e equânime, capaz de promover a mobilidade social tão necessária para a nossa região” (Brasil, 2015, p. 12). A expressão ‘mobilidade social’, remonta a ideia de deslocamento por dentro da própria estrutura social já estabelecida, de modo que, a concepção de educação como ferramenta de ascensão social reforça o *status quo* e a concepção liberal de educação.

A elaboração do plano se daria, obrigatoriamente, nestes moldes e, por vias legais, independentemente do governo que estivesse a frente do aparelho estatal e independentemente de sua forma de governar, mas vejamos quais os sujeitos, órgãos e instituições fizeram parte desta construção.

Com o auxílio da plataforma lattes do CNPQ, foi feita uma busca a partir da inserção dos nomes dos sujeitos que participaram da organização e elaboração final do documento do PME. Na lista de ‘elaboradores’ a quantidade de sujeitos é bem extensa, mas para a amostra desses dados foram eleitos apenas os redatores finais, estes por sua vez, estão compostos em sete membros, listados abaixo:

Quadro 7 - Membros que organizaram o documento final do PME

MEMBRO	FORMAÇÃO BASE	IES	TITULAÇÃO
ALBUQUERQUE, A. S	PEDAGOGIA/DIREITO	UFPA	DOUTORA
TÁRRIO, K. C.	PEDAGOGIA	UEPA	ESPECIALISTA
PORTO, M. M	CIÊNCIA SOCIAIS	FIBRA	ESPECIALISTA
LOPES, M. A	PEDAGOGIA	FACI	ESPECIALISTA
PADOVANI, M. B. M	DIREITO	UNITAU	MESTRE
SOUSA, M. F. C.	PEDAGOGIA	UEPA	MESTRE
SILVA, P. A. C.	MATEMÁTICA	UFPA	MESTRE

Fonte: Autoria própria, a partir do PME/Belém-PA.

Entre os membros que compuseram a redação final do documento correspondente ao PME, pode-se perceber a participação de 5 mulheres e 2 homens. Deste total, 4 possuem formação em pedagogia, 1 possui formação para docência em matemática, 1 possui formação em direito e 1 possui graduação em ciências sociais.

Ainda sobre a formação acadêmica em nível superior, verifica-se que, dentre os 7 membros mencionados, apenas 2 obtiveram suas qualificações em faculdades privadas, os outros 5 formaram-se em Universidades públicas federais, estaduais e municipal. Sendo verificado entre estes uma doutora (título conquistado após a elaboração do PME), três mestres e três especialistas.

Desse modo, há pelo menos indicações de que os responsáveis pela estruturação final do PME possuem, formação e qualificação compatíveis com as exigências necessárias para a demanda. Além de suas formações, consta no Quadro 8, a formação complementar realizada por cada um deles e suas áreas de experiência e atuação:

Quadro 8 - Formação complementar, experiência e atuação profissional dos membros que organizaram o documento final do PME

MEMBRO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO
ALBUQUERQUE, A. S	GESTÃO PÚBLICA	Atuou na coordenação da secretaria municipal de educação de Belém.
TÁRRIO, K. C.	GESTÃO ESCOLAR	Atuou como secretária geral do C.E.E do Pará / experiência em inspeção e documentação escolar.
PORTO, M. M	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	Atividades em áreas quilombolas.
LOPES, M. A	GESTÃO DE PESSOAS	Docência em diversos níveis de ensino e participação em programas de governo.
PADOVANI, M. B. M	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	Representante sindical com ênfase em legislação educacional.
SOUSA, M. F. C.	LEGISLAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL	Ênfase nos temas da Amazônia, currículo e cidadania.
SILVA, P. A. C.	MÉTODOS E GESTÃO DA AVALIAÇÃO	Formação de professores com ênfase em avaliações de larga escala.

Fonte: Autoria própria, a partir do PME/Belém-PA.

Ao analisar as formações complementares dos redatores, em 6 casos verifica-se a área de gestão, seja pública, escolar, de pessoas, de desenvolvimento, educacional ou da avaliação. Apenas 1 dos sujeitos não se encaixa nessa categoria.

Essa composição, atende, em certa medida, a concepção para a educação nos moldes gerencialistas. Pensar a educação em uma perspectiva mercadológica, onde o foco das ações deve-se pautar em boa gestão, incorre no tipo de organização articulado pelos organismos internacionais. Essa vertente, já sinaliza um alerta para averiguação mais minuciosa quanto aos objetivos e estratégias traçados dentro do PME de Belém-PA.

No que tange às experiências profissionais dos sujeitos, verificou-se certa diversidade nas atuações destes. Os mesmos possuem no currículo, atuação em secretarias e conselhos de educação municipal e estadual, na formação de professores, ação dentro das áreas quilombolas, representação sindical, e docência em diversos níveis de ensino. Isto é, há uma gama de experiências que se somam e articulam para a proposição de um plano interventivo com diversas frentes de atuação.

Essa diversidade que compõe as experiências dos sujeitos também pode ser observada nas instituições colaboradoras que assinam o documento do PME de Belém-PA. Dentre os assinantes podem-se verificar: Associações, Centros, Conselhos, Fóruns, Fundações, Programas, Secretarias, Senac, Sesi, Sindicatos, UFPA e UEPA.

As instituições contemplam, igualmente, uma diversidade de frentes de trabalho. Há representantes pela formação dos profissionais da educação, representantes da campanha nacional pelo direito à educação, da fundação de assistência ao estudante, bem como representação do ministério público do Pará.

Na perspectiva das frentes temáticas, há representação pela defesa do negro no Pará, há o centro de referência pela inclusão, a coordenação das associações das comunidades remanescentes de quilombos do Pará, o grupo de estudos Afro-Amazônico e o núcleo de educação popular (NEP).

Os conselhos municipal e estadual de educação regional também estão no rol de instituições colaboradoras; do mesmo modo, as secretarias municipais, tanto de educação e cultura (SEMEC) quanto a do meio ambiente (SEMMA), estão inclusas na lista.

Há parcerias com os fóruns de educação infantil do Pará e da educação de jovens e adultos (EJA), bem como com a Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE). Quanto aos projetos (setor público), nota-se a parceria com o PROJOVEM Urbano e PROPAZ.

Nas relações público-privadas é feita a parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e com o Serviço Social da Indústria (SESI). A

parceria aparece também em entidades sindicais pois, assinam o documento as organizações que representam tanto os servidores da rede pública, quanto os da rede privada de ensino.

Por fim, as Universidades Federal e Estadual do Pará, UFPA e UEPA, compõem a lista das instituições que colaboraram com a elaboração do documento que constitui as bases para as ações do Plano Municipal da Educação de Belém-PA.

O primeiro destaque acerca dos envolvidos na elaboração do PME versa sobre a diversidade de instituições. Essa diversidade contempla, pelo menos, em uma primeira aproximação, os eixos que norteiam a intervenção educacional no período proposto.

O debate da diversidade e inclusão são contemplados com a participação dos representantes do tema da inclusão, dos negros, da comunidade dos quilombos, do grupo Afro-Amazônico e do Núcleo de educação popular. Cumpre observar a ausência de representação para o debate acerca das causas indígenas pois, o tema, a priori, não se mostra contemplado.

Por ser a instituição escolar, uma instituição com abrangência ampla no que tange a vida educacional das pessoas, o plano para educação contempla diversas faixas etárias e modalidades de ensino. Dentre as representações destas modalidades, ficam explícitos os debates trazidos pelos fóruns da EJA e da educação infantil.

Ainda na perspectiva das instituições que colaboram com o PME, uma fundação que, juntamente, com a SEMMA, possui relação direta e é voltada para o tema do meio ambiente é a Escola Bosque, que é referência em Educação Ambiental, criada em 1995, e que atende alunos da educação infantil, ensino fundamental, EJA e o ensino médio técnico profissionalizante.

Os programas parceiros do PME são dois programas do governo federal, intitulados: PROPAZ e PROJOVEM URBANO. Ambos possuem em seus princípios o anúncio do atendimento e a formação **integral** das pessoas, sendo o primeiro exclusivo para crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos e, o segundo, com vistas a inclusão de jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.

O termo “integral” aparece em destaque no texto de apresentação dos programas e esse destaque parece ser uma marca que cabe como elemento de divulgação. Falar em formação integral sem a explicitação do entendimento quanto a abrangência dessa intervenção tem sido frequente nesse tipo de divulgação, na maioria dos programas educacionais. Resta a averiguação do sentido efetivo de integralidade, expresso nas ações que contemplam cada um destes projetos.

No caso do PROJOVEM, as propostas são direcionadas, especialmente, à qualificação técnica e profissional, vertente também presente na área da educação voltada para jovens e adultos. Esse programa originado na esfera pública é um exemplo dessa perspectiva, mas soma-se a este, o vínculo aos SENAC e SESI, oriundos da relação associativa entre empresas e que, portanto, é alinhado com os interesses dos setores empresariais.

As tendências vigentes no ensino técnico e tecnológico não se alinham à noção de formação integral do ser humano defendida nesta pesquisa, isto é formação omnilateral. Seus princípios são incompatíveis e suas propostas são divergentes. Tratam-se, efetivamente, de projetos sociais distintos e opostos.

A formação integral, omnilateral, pressupõe, para além da somativa das diversas áreas de conhecimento humano: artes, filosofia, ciências naturais e sociais, a inter-relação e interconexão dessas áreas, em prol da formação crítica e consciente das pessoas.

Já a formação técnica/profissional é voltada para a instrução básica e restrita ao mundo do trabalho. Não se pretende nesta modalidade, a formação do ser humano para o pensamento crítico-transformador. A educação volta-se, exclusivamente, para a reprodução do trabalho técnico reforçando-se, com isso, a alienação do trabalho cuja fragmentação é característica própria do sistema produtivo.

Neste sentido, vale a pena investigar, para além das aparências, a essência daquilo que é exposto nos discursos e nos documentos que elaboram os projetos para a educação em todas as esferas, haja vista a incoerência que muitas vezes se estabelece entre aquilo que é anunciado, através de termos com sentidos não explicitados, e o que se materializa na prática.

O PME de Belém-PA possui 20 metas cuja proposição para seu alcance se desdobram em estratégias. Além disto, para cada meta é feita uma análise situacional que corresponde aos dados do município, no período de sua elaboração.

A meta 1 trata de projetos para a educação infantil. A meta 2 trata das propostas para universalizar o ensino fundamental de nove anos entre a população de 6 a 14 anos. A meta 3 propõe a universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos. Desse modo, nas três primeiras metas, nota-se a preocupação com os três níveis de ensino – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Observa-se, igualmente, preocupação com a correção idade/série e o fluxo escolar.

A meta 4 aborda o tema da inclusão. Propõe a universalização do acesso à educação básica e atendimento especializado para a população de 4 a 17 anos com

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros.

A meta 5 traz como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Seguindo a mesma temática, a meta 9 teve como pretensão elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 100% até 2020, bem como, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto, até o final da vigência do PME, isto é, até 2025.

A meta 6 aborda o tema da educação em tempo integral e propõe que esse tipo de educação seja ofertado em, no mínimo 50% das escolas públicas de Belém-PA, de modo a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

A meta 7 é a única que menciona diretamente a preocupação com o desempenho em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, a meta expressa como objetivo ‘garantir a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a garantir as médias nacionais do IDEB’. O texto elaborado, dessa forma, sugere o entendimento de que o alcance do objetivo mensurável, nada mais é do que a consecução das melhorias na qualidade da educação durante o processo.

A meta 8 traz o tema da população que não completou as etapas escolares nas faixas etárias típicas e, nesse sentido, propõe elevar a escolaridade da população entre 18 e 29 anos, especialmente a população mais pobre. A meta traz, também, a preocupação com as taxas de escolarização da população autodeclarada negra que se mostram muito inferiores em relação aos não autodeclarados negros e, tem como pretensão, igualar a escolaridade média entre estes.

As metas 10 e 11 tratam da educação técnica e profissional. A primeira determina o oferecimento de, no mínimo 10% das matrículas de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. A segunda, objetiva ampliar a oferta de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando-se a qualidade, em pelo menos 50% da expansão no segmento público.

As metas 12, 13 e 14, referem-se às propostas educacionais para a educação superior. Versam sobre ampliação no número de matrículas, aumento de percentuais de acesso no segmento público, qualidade e ampliação nas ações de incentivo para a entrada em cursos de graduação, especialização, mestrados e doutorados.

As metas 15, 16, 17 e 18 abordam as questões referentes aos profissionais da educação. A primeira delas abrange a formação básica de professores, por meio da

garantia de formação específica de acordo com as áreas do conhecimento. A segunda aponta estratégias para as políticas de formação continuada. A terceira aborda a valorização profissional e, a meta 18, previu assegurar, no prazo de 1 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.

A meta 19 propõe garantir a gestão democrática, tema tão caro para o segmento público. Assim, o Plano previu assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e o apoio técnico da União para tanto.

A meta 20 trata diretamente do investimento financeiro que passaria a ser efetivado para a educação no município de Belém-PA. A meta previu ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do Município no 5º ano de vigência do PME e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Após a exposição da última meta, o texto do documento apresenta duas laudas específicas para esclarecer de que forma será feito o acompanhamento e avaliação do PME. Esse acompanhamento deveria ser feito através do Fórum Permanente de Educação Municipal de Belém – FME, constituído por diversos setores da sociedade, pelas instituições governamentais e pela sociedade civil.

O fórum, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação são as entidades cujas responsabilidades abrangem: implantação, acompanhamento e avaliação do PME. Todas essas instituições assumiriam o compromisso de acompanhar e avaliar as diretrizes, as metas e estratégias estabelecidas.

Os mecanismos de avaliação apresentados pelo plano dividem-se em duas formas de aferição. Uma delas é a quantitativa, a qual controla estatisticamente o avanço do atendimento das metas, observando os prazos estabelecidos ano a ano. A outra, denominada qualitativa, controla o cumprimento das metas, observando, além dos prazos, as estratégias de execução das ações para medir o sucesso da implementação do PME.

Além dos mecanismos internos estipulados, são especificados mecanismos de controle externos expressos nas avaliações em larga escala.

Além destes mecanismos, os instrumentos de avaliação instituídos, como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o Censo Escolar e os dados do IBGE são subsídios e informações necessárias ao acompanhamento e à avaliação do PME, os quais devem ser analisados e utilizados como meio de verificar se as prioridades, metas e estratégias propostos no PME estão sendo atingidos, bem como se as mudanças necessárias estão sendo implementadas (Brasil, 2015, p. 88).

O plano municipal como um todo, efetivamente, é de relevância significativa para a discussão das pautas educacionais. Entretanto, para efeito desta pesquisa, o enfoque é destinado ao tema da alfabetização e, nesse sentido, as estratégias estruturadas para as metas 5 e 9 serão as prioridades deste estudo, bem como, as estratégias para as metas 15 e 16 que tratam da formação de professores.

Em relação à meta 5, constatou-se a existência de 10 estratégias que compõem o objetivo de ‘alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental’. São elas:

- 5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico;
- 5.2. garantir reforço escolar para estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com dificuldades de aprendizagem, considerando os resultados das avaliações;
- 5.3. criar ambiente educacional virtual para hospedagem de experiências exitosas de métodos e propostas pedagógicas de alfabetização, utilizando as tecnologias educacionais;
- 5.4. disponibilizar aos estudantes e professores recursos midiáticos e suporte necessário para que o sistema e o acesso à internet sejam suficientes e de qualidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- 5.5. garantir a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, povos das águas, quilombolas e populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental;
- 5.6. produzir e garantir, na vigência do PME, materiais didáticos e de apoio pedagógico específico, para a alfabetização de crianças do campo, quilombolas, povos das águas e populações itinerantes e fronteiriças, incluindo a inserção de recursos tecnológicos;
- 5.7. promover articulação entre as secretarias de educação e as ELES a fim de oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores;
- 5.8. desenvolver estratégias com vistas à alfabetização de pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue das pessoas surdas, sem estabelecimento de terminal idade temporal;
- 5.9. adesão ao Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
- 5.10. estabelecer parceria com universidades públicas a fim de promover a formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2015, p. 40 e 41).

Cabe a avaliação quanto a efetivação dessas estratégias e, naquilo que foi efetivado, mesmo que parcialmente, em que medida o plano foi um instrumento decisivo nisso.

Assim como a meta 5, a meta 9 possui 10 estratégias que organizam as ações com vistas a ‘elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 100% até 2020, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e, erradicar o analfabetismo absoluto, até o final da vigência deste PME’. São elas:

- 9.1. Formular e implementar políticas de erradicação do analfabetismo, em parceria com a sociedade civil organizada, na vigência do PME;
- 9.2. realizar, continuamente, chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, em regime de colaboração entre os entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.3. realizar levantamento da população de jovens e adultos fora da escola, a partir dos 18 (dezoito) anos de idade, com vistas à implantação diversificada de políticas públicas, em parceria com órgãos competentes, no prazo de 3 (três) anos de vigência deste PME;
- 9.4. assegurar a oferta gratuita da EJA a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, utilizando-se, também, da educação à distância, na vigência do PME;
- 9.5. implementar ações de alfabetização de jovens e adultos, garantindo a continuidade da escolarização básica, a partir da vigência deste PME;
- 9.6. apoiar e acompanhar o programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem regularmente as aulas e apresentarem rendimento escolar em cursos de alfabetização;
- 9.7. realizar exames específicos que permitam aferir o grau de alfabetização de jovens com mais de 15 (quinze) anos de idade, no ensino fundamental, e de 18 (dezoito), no ensino médio, com vistas à promoção de avanços ou nivelamento, a partir da vigência deste PME;
- 9.8. promover ações de atendimento aos estudantes da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, em articulação com as áreas de saúde e de assistência social, na vigência do PME;
- 9.9. assegurar a oferta da EJA, ensino fundamental, às pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais, garantindo formação específica dos professores e a utilização, inclusive, da educação à distância, até 2019;
- 9.10. realizar formação continuada dos professores da EJA, incentivando a permanência desses profissionais nessa modalidade (Brasil, 2015, p. 56 e 57).

As metas sobre a formação de professores também possuem, cada uma, dez estratégias. A primeira delas, a meta 15, previu ‘Atuação, em regime de colaboração entre a União e o Estado, para estabelecer uma política de formação dos profissionais da educação (dentro de um ano), 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’, foi composta pelas estratégias:

- 15.1 realizar diagnóstico anual das necessidades de formação de profissionais da educação para que as instituições públicas de educação superior atendam à demanda existente nas escolas, na vigência do PME;
- 15.2 fortalecer as parcerias entre as instituições públicas e privadas de educação básica e os cursos de licenciatura, para que os(as) acadêmicos(as) realizem atividades complementares, atividades de extensão e estágios nas

escolas, visando ao aprimoramento da formação dos profissionais que atuarão no magistério da educação básica;

15.3 criar, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos à distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.4 diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, população ribeirinha, comunidades quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.5 valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, na vigência do PME;

15.6 fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, a partir da vigência do PME;

15.7 fomentar a formação docente para a educação profissional, valorizando a experiência prática, por meio da oferta, nas redes públicas de ensino, de cursos de educação profissional voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais com experiência, a partir da vigência deste PME.

15.8 garantir, por meio de regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que, até 2020, 100% (cem por cento) dos(as) professores(as) de educação infantil e de ensino fundamental tenham formação específica de nível superior, de licenciatura plena e em sua área de concurso/atuação;

15.9 atuar, em articulação com as IES públicas e privadas, nos currículos de formação profissional de nível médio e superior, incluindo conhecimentos sobre educação das pessoas com deficiência, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação, direito da pessoa idosa, orientação para educação étnico-raciais, na perspectiva da inclusão social;

15.10 promover e garantir a formação continuada para 100% (cem por cento) do pessoal técnico e administrativo, e formação inicial em nível superior para 50% (cinquenta por cento) desses profissionais, na vigência do PME.

A segunda delas, meta 16, previu ‘formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do 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’ e, teve como estratégias para o seu alcance:

16.1 articular com as IES públicas e privadas, para a oferta de cursos presenciais e ou à distância, com calendários diferenciados, que facilitem e garantam aos docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência do PME;

16.2 articular com as IES públicas e privadas, com vistas à oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e ou à distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola, a partir do primeiro ano de vigência do PME;

16.3 garantir formação continuada, presencial e ou à distância, aos profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PME;

16.4 fomentar, em articulação com as IES, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PME;

16.5 promover e garantir formação continuada de professores(as) concursados(as) e convocados(as) para atuarem no atendimento educacional especializado, a partir da vigência do PME;

16.6 promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, a partir da vigência do PME;

16.7 ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura regional e nacional, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) docentes da rede pública da educação básica, a partir da vigência deste PME;

16.8 fortalecer a formação dos(as) professores(as) das escolas públicas de educação básica por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e de participação em programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público;

16.9 promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*, presenciais e ou à distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação ribeirinha, educação quilombola, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil;

16.10 implantar, nos sistemas de ensino, a formação continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PME.

No PME, essas 4 metas destacadas (5, 9, 15 e 16) são os pontos em que são tratados os temas da alfabetização e da formação de professores. Fora destes, não é feita menção às temáticas. Porém, a partir do exposto e, tendo como base as estratégias apresentadas, nas próximas seções são expostos algumas políticas implementadas para a alfabetização e a formação de professores em Belém-PA.

A seguir serão expostos os trabalhos científicos que versam sobre a formação de professores alfabetizadores, no município. Foram encontradas 5 dissertações apresentadas nos programas de pós-graduação de Belém-PA: Pereira (2015), Michelle Silva (2017), Madureira (2018), Leandro Silva (2020) e Silveira (2022).

5.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES IMPLEMENTADAS EM BELÉM-PA

Nesta subseção são apresentados os trabalhos científicos realizados em Belém-PA com o tema da formação de professores alfabetizadores. Todos os trabalhos são dissertações produzidas no Programas de Pós-graduação em Educação da UFPA.

A primeira dissertação apresentada foi produzida por Silva (2020) e tem como objeto de estudos o programa ECOAR: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém-PA (SEMEC), a partir do ano de 2005.

O referido programa foi elaborado na tentativa de melhorar os dados sobre a alfabetização do município que, na ocasião estavam muito abaixo da média do país. Seu objetivo consistia em oportunizar aos professores da rede momentos de estudo e produção para que pudessem alfabetizar as crianças de forma eficiente.

O objetivo da pesquisa de Silva (2020) consistiu em desvelar a concepção teórica e metodológica que embasou o programa ECOAR. Nesse sentido, Silva (2020) realizou análise documental do primeiro caderno de formação dos professores cursistas.

O autor aponta inconsistências nos componentes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, propostos a partir da base construtivista. Dentre eles, o fato de o documento não apresentar uma metodologia explícita, capaz de orientar a prática docente dos professores alfabetizadores. Segundo ele, a ausência do componente metodológico e excesso de teorizações, faz com que os professores e professoras retomem suas antigas práticas, de modo a fomentarem, na materialidade da ação pedagógica, a pedagogia tradicional, enfaticamente criticada pelo documento.

De acordo com Silva (2020), a base teórica e a proposta para a educação em Belém-PA, apresentadas no documento, centralizam no professor total responsabilidade quanto a realização de seu trabalho, independentemente dos demais fatores que compõem e possibilitam a organização do trabalho pedagógico.

Assim, o documento que baseia a formação dos professores alfabetizadores é elaborado por uma perspectiva do convencimento, em que é recorrente uma abordagem que busca inculcar nos professores e professoras que essa nova concepção – construtivismo - é a mais avançada para a educação e que, por isso:

o professor deve dominar as novas tecnologias, ser elaborador e pesquisador, abandonando qualquer componente dos métodos tradicionais, por serem ultrapassados e razão do fracasso escolar no município e no país (Silva, 2020, p. 76).

Nesse processo de inculcação, indiretamente, a questão do fracasso educacional deriva da ineficiência da pedagogia tradicional, o que, portanto, hipoteticamente, poderia ser solucionado a partir da mudança de concepção, por mais que essa mudança signifique a intensificação do trabalho docente.

Como resultado de sua pesquisa, Silva (2020) afirma que, a formação dos professores de Belém-PA está atrelada às demandas dos organismos internacionais e, como consequência desse processo, a mesma fomenta: a intensificação do trabalho docente, a culpabilização dos professores pelos maus resultados obtidos nas avaliações em larga escala, a formação para o mundo do trabalho e a prioridade da inserção de novas tecnologias.

A segunda produção é a dissertação de Pereira (2015). O objeto de estudo da autora compreende o Projeto Expertise em Alfabetização e sua influência na atuação profissional docente, a partir da compreensão dos professores alfabetizadores.

Seu objetivo consistiu em analisar as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém-PA.

O projeto Expertise é um projeto de formação continuada para professores do 1º ciclo de alfabetização, isto é, professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. O mesmo tem como objetivo tornar seus professores e professoras ‘expert’ em alfabetizar crianças.

De acordo com Pereira (2015), o projeto tem centralidade na aferição da aprendizagem dos alunos e na compreensão de que a formação é um meio de alcançar tal aprendizagem. Segundo a autora, as metas propostas para essa aferição são uma forma de controle do trabalho docente, expressão da preocupação da gestão municipal com o alcance dos índices da educação básica.

Essa tendência que vem direcionando a formação continuada com base em alcance de metas, sendo próprio das exigências atuais, que atribui à educação um caráter pragmático, reduz a ação do professor à preparação para resolução de problemas (Pereira, 2015, p. 103).

A partir das análises da autora a síntese de sua assertiva é que esse estabelecimento de metas é um mecanismo de controle que permite à secretaria acompanhar sistematicamente o processo de alfabetização dentro do tempo estipulado. Esse controle é acentuado no programa Expertise, haja vista a imposição das avaliações mensais que os professores são pressionados a realizar com seus alunos, avaliações tais, elaboradas pela equipe técnica do programa.

O posicionamento de Pereira (2015), a partir das entrevistas realizadas, é que esse controle - disfarçado de acompanhamento - na prática, não auxilia os professores de forma

contundente pois, as propostas didáticas e avaliativas não são construídas coletivamente e as metas são determinadas, hierarquicamente, de maneira apriorística.

Outra ponderação feita pela autora é que esse ritmo imposto não torna o processo de ensino-aprendizagem fluido, haja vista a diversidade de ritmos de aprendizagens que se apresentam de forma diferente no contexto de uma turma. E, para além, dos fatores da organização do trabalho pedagógico, interno ao ambiente da sala de aula, outros fatores incidem nesse processo, aspectos estes, que não são enfatizados no programa *expertise*.

Na perspectiva dos conteúdos, Pereira (2015, p. 109) provoca uma série de reflexões sobre as exigências das avaliações nacionais com ênfase nas disciplinas de português e matemática:

E as outras áreas não são importantes nesse processo? Como fica a autonomia dos professores diante de situações de intervenção na decisão do fazer pedagógico por outros? Se continuarmos com a avaliação a nível nacional, acirraremos cada vez mais o ranqueamento entre municípios e estados, qual será a função da educação, afinal?

A própria autora aponta o destino do fomento a este tipo de organização educacional: sujeitos reprodutores como consequência do esvaziamento da autonomia e, com este, a diminuição crescente da possibilidade de uma formação crítica e consciente.

Nesse sentido, em seus resultados, Pereira (2015) indica que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada, no caso do programa *Expertise*, com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino. A autora constatou também que o programa instaura consigo uma lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas.

Por meio das falas dos professores, foi possível constatar que o projeto contribuiu para a atuação dos profissionais, mas que, no entanto, a carga de atribuições e responsabilidades atribuídas a esse professor são desproporcionais em relação as condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação (Pereira, 2015).

As falas dos sujeitos revelaram que, estes percebiam o controle de seus trabalhos docentes, camuflado pelo direcionamento excessivo do seu fazer pedagógico. Esse direcionamento diminuía, prejudicialmente, sua autonomia diante de suas funções, como: elaboração do planejamento, organização das salas e capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos (Pereira, 2015).

Por isso, a autora pondera que o *Expertise*, em sua organização e concepção possui lacunas que inviabilizam a formação de professores pensantes e, portanto, atuantes capazes de realizar uma intervenção autônoma vinculada à questões sociais mais amplas.

Concluimos que a formação continuada, como direito do professor, deveria vê-lo como um agente social, pensante, com interesses diversos, além de colocar em pauta a discussão mais ampla do processo ensino-aprendizagem em uma sociedade com problemas sociais, políticos e econômicos (Pereira, 2015, p. 9).

O programa Expertise, como foi dito anteriormente, teve direcionamento específico para o primeiro ciclo de alfabetização. Assim, o programa destinado ao complemento desta etapa de ensino, isto é, correspondente ao segundo ciclo – 4º e 5º ano - foi o programa ALFAMAT.

Enquanto um programa de formação continuada, o ALFAMAT visava possibilitar vivências e discussões entre os professores, com vistas a avançar no debate sobre as metodologias e experiências exitosas nas matérias de língua portuguesa e matemática. O programa teve como base os descritores da Prova Brasil.

Madureira (2018) realizou uma pesquisa sobre o ALFAMAT, na qual objetivou: analisar os efeitos do programa sobre a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das Escolas Municipais de Belém-PA.

Madureira (2018) apresenta um quadro em que há crescimento progressivo na média do IDEB do município de Belém-PA, desde o ano de 2005, com a implementação do programa ECOAR, até o ano de 2017. No primeiro ano citado o índice era de 3.0 e no último ano houve um aumento para a média 5.1.

Apesar do aparente avanço, expresso nas médias, a autora levanta a seguinte questão: a mesma preocupação com resultados alcançados estatisticamente, é refletida na qualidade da aprendizagem dos estudantes?

A partir da análise em outros programas ofertados aos professores do município de Belém, percebemos, nesse sentido, que um ponto em comum entre as formações continuadas propiciadas pela SEMEC foi certa preocupação em dar respostas no sentido de minimizar os índices negativos do rendimento escolar dos alunos inseridos nessa rede, permitindo que as necessidades de professores, alunos e das instituições de ensino onde esses sujeitos estão inseridos ficassem relegadas ao segundo plano. Inferimos, em virtude disso, que o aprimoramento da prática pedagógica, assim como as condições de trabalho e de valorização dos professores não foram adequadamente contempladas por tais programas, que nasceram com o foco de atenção voltado para as avaliações em larga escala (Madureira, 2018, p. 116).

A respeito da implementação do ALFAMAT, a autora dá um destaque às condições de trabalho dos professores. Segundo ela, por mais que o programa de formação pudesse oferecer oficinas de qualidade, suas propostas não se concretizariam nas salas de aula, pois o objetivo de letrar e alfabetizar – concepção do ALFAMAT – só poderia ocorrer, efetivamente, se o instrumental teórico tivesse o suporte material necessário.

De acordo com Madureira (2018), as condições de trabalho precárias e os poucos recursos eram uma realidade das escolas públicas do município. Foi constatado por meio das entrevistas que a maioria dos professores e professoras realizava seus planos de ensino de maneira improvisada, devido a precariedade nas condições de trabalho oferecidas.

Outro aspecto abordado pela autora, versa sobre a (des) valorização dos profissionais da educação no município de Belém-PA. Os encontros e oficinas ocorridos na ocasião do programa ALFAMAT, eram considerados apenas para fins de jornada de trabalho, não houve uma proposta que agregasse a esses momentos o estabelecimento de um plano de cargos e salários.

o ALFAMAT se insere em um contexto político, econômico e social de intensas mudanças, alinhadas por uma concepção de Estado neoliberal, que se fundamenta na justificativa de que se precisa intervir e controlar as políticas públicas na área da educação, levando em conta a ausência de recursos para o financiamento nessa área (Madureira, 2018, p. 8).

A penúltima dissertação é a pesquisa de Silva (2017), inserida nos debates sobre profissionalização docente. Seu objeto de estudo é a formação continuada à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu objetivo geral consistiu em analisar a proposta de formação continuada do PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro.

O PNAIC compõe um projeto de reestruturação do ensino fundamental e constitui-se enquanto uma proposta de formação continuada que objetiva obter melhores resultados na alfabetização de crianças, no que o pacto denomina de idade certa.

Sobre a implementação deste programa na Região Metropolitana de Belém-PA, Silva (2017) analisa as consequências desta formação, para moldar a identidade dos professores e professoras.

pode-se dizer que a identidade do professor está sendo usurpada, pois não é mais necessário trabalhar com os alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, haja vista que estes estão disponíveis em diversas fontes e veículos de comunicação e na atual conjuntura é mais importante e necessário desenvolver nos alunos as competências, habilidades e atitudes para lidar com as exigências do mercado global (Silva, 2017, p. 165).

A autora faz essa inferência com base nos relatos dos sujeitos entrevistados e nas observações de campo realizadas. De acordo com sua pesquisa de campo, pôde inferir que as funções mais elementares, antes atribuídas aos docentes, já não lhes cabiam mais, sendo elas: selecionar conteúdos curriculares, verificar as metodologias mais adequadas e definir de que forma avaliaria o processo e o resultado do seu trabalho.

A autonomia como resultado de processos intelectuais pensantes é gradualmente substituída por um currículo pré-definido, por um modelo de avaliação pré-estruturado e pelo ensinamento das formas “mais adequadas” para trabalhar com alfabetização e letramento. Restando ao professor as características do profissional inovador, competitivo, performático, competente e criativo, capaz de desenvolver seu trabalho com eficiência e produtividade (Silva, 2017).

Desse modo, Silva (2017, p. 167) chega a seguinte síntese:

Pode-se dizer que a política de formação continuada do PNAIC consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir “o que” (conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática), “como” (sequências didáticas, rotinas de trabalho, projetos temáticos) e “por que” (aprender o sistema de escrita alfabética, como condição para exercer a cidadania) ensinar aos alunos que retira dos professores importantes margens de autonomia e de controle do próprio exercício docente.

A autora pontua que, a partir das análises sobre a perspectiva de profissionalização integrante dessa política e as repercussões da formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores que trabalham em escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, foi possível evidenciar que o PNAIC possui sinalizações para a valorização dos professores, mas em sua efetivação as ações reforçam, além da retirada de autonomia e criticidade, a precarização do trabalho docente.

Essa precarização decorre da falta de infraestrutura e logística para os momentos de formação, pela falta de condições materiais que inviabilizam o desenvolvimento das atividades – em sala de aula - experienciadas nas formações e, além disso, os professores apontaram a impossibilidade de realizar um trabalho contínuo, haja vista o caráter de contratações temporárias dos professores do ciclo de alfabetização.

Todos esses aspectos demonstram que a valorização docente se deu na perspectiva da experiência profissional nos espaços de formação, entretanto, a precarização na realidade da sala de aula não permitiria a concretização das propostas.

Dentre suas análises, Silva (2017) pontua um aspecto positivo que pôde ser extraído da sua coleta de dados. Segundo a autora, a oportunidade dada aos professores para socializarem suas experiências profissionais, ampliarem sua rede de contatos pessoais e o espaço dado para analisarem criticamente essa política de formação, são vistos positivamente pelos docentes.

No entanto, apesar de enxergarem o processo por este ângulo, Silva (2017, p. 168) afirma que:

tais possibilidades são eclipsadas, primeiro, pela arquitetura da política de formação do PNAIC que afasta os professores do núcleo das decisões sobre sua própria formação e profissionalização; segundo, pela operacionalidade da formação que intenciona transformar o professor em um profissional competente, performático, habilidoso, criativo e excelente executor de tarefas; terceiro, pela política de desempenho e resultados desenvolvida pelo MEC, cuja implementação redireciona a política educacional colocando-a a sombra das políticas de mercado.

Nesse sentido, a autora apresenta como resultado de seu estudo, a constatação de que a formação continuada do PNAIC que tem seu modelo de profissionalização docente consolidada a partir da Reforma do Estado, vem sendo estabelecida com o objetivo de formar o professor profissional especialista e técnico na resolução de problemas, flexível e polivalente, engajado à educação com vistas à resultados no desenvolvimento econômico e capaz de adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada (Silva, 2017).

entende-se que a profissionalização docente como política de Estado não assume o compromisso de formar para emancipação social, profissional e intelectual do ser humano e sim se compromete com o projeto capitalista de sociedade que almeja manter a ordem político-econômica vigente, na qual as profundas divergências sociais envolvendo proprietários de meios de produção e vendedores da força produtiva tendem a acirrar-se (Silva, 2017, p. 168).

Para manter esta ordem político-econômica vigente, os projetos, por meio dos discursos expressos em seus documentos oficiais e divulgações são construídos por uma perspectiva de aparente valorização da identidade e do desenvolvimento profissional dos professores e professoras, no entanto, a realidade é marcada pela ambivalência entre a profissionalização e a precarização do trabalho docente.

O último texto analisado é intitulado ‘Formação de professores e alfabetização científica na educação de jovens, adultos e idosos’, de Silveira (2022). O objetivo da pesquisa consistiu em investigar de que modo uma proposta de formação continuada em contexto colaborativo contribui para (re)significar o fazer docente na EJAI em relação à alfabetização científica. Para alcançar esse objetivo, a proposta da autora consistiu em realizar um projeto interventivo, no qual as formações foram promovidas com professores alfabetizadores dessa modalidade.

Para compreender os resultados da pesquisa realizada, é importante compreender um termo muito utilizado pela autora no decorrer de todo o seu trabalho que é categoria nuclear de sua proposta, o que a mesma denomina de alfabetização científica. Silveira (2022, p. 52) destaca:

A Alfabetização Científica é o conjunto de conhecimentos que necessitamos ter para uma leitura crítica de mundo, considerando a dimensão humana, cultural e social do conhecimento científico. Portanto, é desejável que o ensino de ciências, pensado nessa perspectiva, almeje de fato uma educação mais abrangente.

Nesse sentido, a autora defende que a alfabetização científica é um direito do educando da EJAI pois, este precisa ter acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido socialmente. Somente a partir desta perspectiva, o estudante pode desenvolver a capacidade de pensar criticamente, de formar opinião e, conseqüentemente, ser um cidadão mais consciente.

Porém, os estudos sobre o tema apontam para a necessidade de trabalhar a ciência de maneira que se torne um conhecimento mais acessível, especialmente para os que não dominam a leitura e escrita – realidade comum nesta modalidade (Silveira, 2022).

Apesar da importância científica e, portanto, da realização de estudos sistematizados e organizados há uma fragilidade e, quase ausência no que diz respeito a formações específicas para a EJAI.

O cenário atual não tem sido muito favorável à modalidade. A EJAI continua ocorrendo no Brasil sem uma formação específica para os seus professores, o que afeta de modo considerável a qualidade do ensino. É uma problemática antiga, mas que se apresenta ainda como não resolvida (Silveira, 2022, p. 109).

Em virtude dessa lacuna, o desafio da autora foi superar a ausência dessa formação específica, ao passo em que, sua proposta abrangeu, também, promover essa formação com o foco voltado para a formação contínua e colaborativa.

Ao final a autora avaliou positivamente a experiência e justificou que, a estrutura de formação proporcionada nessa perspectiva, possibilitou às professoras uma vivência formativa que propiciou reflexões sobre suas próprias formações, sobre o ensino das ciências – pensado com ênfase na EJAI – e isto permitiu vislumbrar uma alfabetização científica com objetivo de emancipação dos sujeitos desta modalidade que, em geral, ficam à margem do processo educacional.

Juntas, as professoras participantes puderam (re) significar o fazer docente por meio da autonomia alcançada com a produção de saberes, o que gerou a construção de um produto didático educacional intitulado "Alfabetização Científica na Educação de Jovens, Adultos e Idosos - A formação continuada de professores em contexto colaborativo". Esse material foi disponibilizado em formato de e-book.

As especificidades do trabalho pedagógico da EJAI necessitam de mais esforços e estão, se comparadas ao ensino dito regular, aquém das metas objetivadas para a demanda da educação de Belém-PA (Silveira, 2022).

Em se tratando das pesquisas voltadas para os programas implementados dentro dos ciclos de alfabetização, pode-se verificar que, os mesmos são voltados, exclusivamente, para a formação de professores. Portanto, esta é a preocupação central das políticas públicas com vistas às melhorias das taxas sobre o aprendizado desse conhecimento humano, nessa faixa etária.

Em todas as pesquisas foi identificado o processo de responsabilização imputado aos professores. Essa responsabilização se concentra na utilização da formação continuada como política central e, único meio de avançar positivamente nos índices educacionais.

Foi verificado em Pereira (2015), Silva (2017) e Madureira (2018) que as aferições dos resultados expressos nas médias das avaliações são uma forma de controle dos professores e do trabalho docente e, os resultados por sua vez, além de gerarem um ranqueamento que acirra a competição entre as instituições de ensino, gera igualmente uma atmosfera de cobrança e pressões.

As cobranças, o controle e a responsabilização dos professores são uma realidade no sistema de educação induzido pelo modelo gerencial; no entanto, conforme enfatizam Silva (2017) e Madureira (2018), é uma realidade, também, a precarização nos recursos oferecidos para a materialização do trabalho pedagógico.

Em outras palavras, por um lado, há excessiva cobrança e culpabilização dos trabalhadores, e por outro, não são dadas as condições objetivas básicas para a realização de um trabalho com qualidade. Mais que isso, a desvalorização desses trabalhadores é camuflada na propagação da ideologia de que são eles os principais agentes capazes de transformar a realidade do fracasso da educação. Entretanto, em todas as pesquisas analisadas, os resultados demonstram que as propostas das formações continuadas, em sua maioria, são inviabilizadas muito mais em virtude da falta de recursos nas escolas.

Outro ponto relevante que pode ser verificado nas cinco pesquisas diz respeito ao caráter das formações e a forma como estas moldam e, nas palavras de Silva (2017), alteram a identidade dos professores, dos quais é retirado um direito e característica fundamental na ação docente: a autonomia.

As formações passam a ser padronizadas, voltadas para a racionalidade técnica, para a formação de um profissional capaz de resolver problemas imediatos com poucos

recursos, um reprodutor de ações pouco pensadas e articuladas, e, com isso, passa a se constituir um perfil docente que atende, unicamente, as demandas do capital para as instituições educacionais.

A partir da exposição da realidade de Belém-PA, das metas e estratégias pensadas para a educação no município e das análises de pesquisas científicas acerca das políticas municipais interventivas, é possível fazer uma prévia avaliação de que, para o avanço da educação, expresso no alcance das metas e na melhoria das taxas educacionais, propostos no PME, muitas alterações necessitariam ser feitas, desde a concepção da educação a que se propõe.

Com o intuito de identificar e analisar o desenvolvimento das políticas realizadas em Belém-PA, a exposição da próxima seção contempla alguns programas que foram implementados e/ou desenvolvidos no município, destinados ao cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação (PME).

5.3 PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EM BELÉM-PA

Apesar do recorte desta pesquisa ser correspondente ao período de vigência do Plano Municipal de Educação de Belém-PA, isto é, o período de 2015 a 2025, muitas ações de estado e governamentais são concebidas e iniciadas em momentos anteriores.

Quando se trata do tema da alfabetização, essa realidade tem um potencial maior de se materializar pois, a ênfase acerca do tema vem se fortalecendo, especialmente, nas políticas do início do século XXI e, mesmo no período anterior ao PME, ações já vinham sendo realizadas neste âmbito. Nesse sentido, optamos por destacar os programas, cujas informações foram encontradas no site oficial da SEMEC/Belém, nos canais interativos dessa secretaria e, no acervo digital disponível, também, no site do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) – UFPA.

As políticas foram apresentadas em três blocos, conforme o caráter e o foco ao qual se destinam. Primeiro, a exposição corresponde aos programas: Expertise, Alfamat e PNAIC, todos voltados para a formação de professores alfabetizadores dentro das séries correspondentes ao ensino fundamental - anos iniciais. Na sequência, são expostas as políticas voltadas para a formação de professores, realizadas na última gestão do PME. Por fim, os programas apresentados são: Alfabetização em Movimento e Alfabetização à Mesa, ambos correspondentes à ações interventivas realizadas junto à jovens, adultos e idosos.

5.3.1 Políticas de Formação para Professores Alfabetizadores

Anteriormente foi apresentado um conjunto de pesquisas acerca da implementação dos referidos projetos no município em questão. Agora, os projetos serão apresentados de acordo com suas estruturações e organizações gerais.

Situa-se que, o Expertise e o Alfamat são projetos que resultam do programa ECOAR, o qual, foi fundamental para embasar o surgimento dos programas que fazem parte do período de vigência do PME e que, portanto, compõem, juntamente com outras ações as estratégias utilizadas para a educação em Belém-PA.

Madureira (2018), ao realizar um percurso histórico da formação continuada em Belém, avalia que mesmo antecedentes ao PME de Belém, os programas ALFAMAT e EXPERTISE estão relacionados ao Plano, dentro do contexto da formação continuada.

De forma sintética e estrutural, passemos a apresentação de alguns aspectos do projeto Expertise. Primeiro, sua intenção principal previa que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade, alcançando-se, portanto, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação.

Para o alcance dessa meta, o projeto trazia em sua concepção o alinhamento com a concepção de letramento agregada ao conceito de alfabetização. Isto é, além de ensinar a ler e escrever o alfabetizador deveria possibilitar ao aluno chegar à compreensão do que ele lê e escreve, a partir da inserção nas práticas sociais. Os conhecimentos básicos da matemática também estavam inclusos no rol de aprendizados necessários.

A partir dessa perspectiva era enfatizada pelo Projeto Expertise, a utilização dos diferentes gêneros textuais, com vistas ao ensino da leitura e escrita, de modo a fortalecer a dinâmica entre aluno, professor e as situações de ensino-aprendizagem.

Desde 2009, o Projeto Expertise atende todas as escolas da rede municipal de educação de Belém que oferecem o ciclo de alfabetização. Os dados informados pelo Centro de Formação (2014) destacam 64 escolas e 52 unidades pedagógicas com um total de 700 professores e 19.500 alunos, acompanhados pedagogicamente (Pereira, 2015, p. 102).

O foco do Projeto eram os professores do 1º Ciclo, mas as formações também envolviam os coordenadores pedagógicos das escolas. Além desses sujeitos, o projeto previa o incentivo aos responsáveis pelas crianças, para que a frequência e o estímulo aos estudos também fossem garantidos. As estratégias para o envolvimento familiar no projeto eram de responsabilidade dos formadores do Expertise, da direção e da coordenação pedagógica de cada escola.

Apesar de haver convergência entre as metas do Projeto Expertise e as metas do PNE, o primeiro mostrou-se mais audacioso e apresentou a “intenção de que eles (professores) fossem capazes de alfabetizar os alunos até o final do ano, estabelecendo metas a serem atingidas para alcançar 100% de crianças alfabetizadas com 6 anos de idade no 1º ano” (Pereira, 2015, p. 102).

A proposta de formação continuada do Expertise, em certa medida, extrapolou o modelo de formação convencional via curso(s), pois, a equipe formadora não apenas tinha a responsabilidade de orientar o planejamento e a didática junto aos professores e coordenadores, mas também, de orientar, em todo e qualquer espaço em que este exercesse suas funções laborais, inclusive nas salas de aula.

Os momentos de formação, propriamente dita, tinham a previsão de ocorrer uma vez ao mês, nas escolas sedes. A escolha dessas escolas era feita por distrito, de modo a facilitar o acesso dos professores que lecionavam nas proximidades (Pereira, 2015).

A reunião mensal com carga horária correspondente a quatro horas servia para que os alfabetizadores, junto aos formadores, produzissem material didático, planejassem as sequências didáticas do mês subsequente e analisassem/sistematizassem os resultados da avaliação das crianças. Soma-se a isto, de maneira informal:

Ao final das formações, cada professor deveria entregar aos formadores as avaliações realizadas pelos seus alunos durante o mês que se seguiu. Junto às avaliações, o professor deveria entregar também uma planilha com os resultados tabulados em quantidade de erros e acertos de cada criança daquela turma. Assim, os formadores da equipe do Expertise poderiam acompanhar o desenvolvimento – expresso em números – dos estudantes (Pereira, 2015).

Ao entregar as avaliações, os professores alfabetizadores recebiam uma nova avaliação, cuja matriz deveria ser feita com a sua turma no mês posterior e, assim por diante. Matrizes que, elaboradas apenas pelos formadores, já chegavam prontas às mãos dos professores e que, como consequência iriam impor um ritmo específico, voltado ao atendimento dessa matriz.

O outro programa de formação continuada que envolveu o ensino fundamental - anos iniciais foi o ALFAMAT. Este, no entanto, ofertava oficinas com vistas à qualificação dos professores que lecionavam no Ciclo II.

Esse programa foi proposto com o intuito de promover discussões e possibilitar vivências práticas para fundamentar o ensino-aprendizagem, especificamente, das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Para isso, a metodologia adotada como

recurso foram as oficinas, as quais possuíam como eixo norteador os descritores da Prova Brasil (Madureira, 2018).

As formações do ALFAMAT, propunham uma maior frequência que as formações do Expertise, no caso, ocorriam encontros semanais, ao invés de mensais. A possibilidade desse encontro deveria se encaixar na hora pedagógica dos professores, hora em que estes deveriam deslocar-se de suas escolas para os locais de formação.

Nas formações, a ênfase maior se dava na perspectiva metodológica, de modo a qualificar os professores para que estes pudessem aplicar estratégias eficazes em sala de aula, resultando no aprendizado dos alunos acerca dos conteúdos de língua portuguesa e matemática e, principalmente, capacitando-os para as habilidades e competências na resolução das questões das provas em larga escala (Madureira, 2018).

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. 120).

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e avalia as habilidades dos alunos em matemática - com ênfase na resolução de problemas – e em língua portuguesa – com ênfase na leitura. Somente os estudantes do 5º e do 9º ano das escolas públicas de ensino, com mais de vinte alunos matriculados por série, realizam essa prova. A avaliação evidencia os resultados de cada escola e, com isso, mensura um quadro comparativo entre elas.

Nas oficinas do ALFAMAT utilizavam-se as referências da matriz curricular da Prova Brasil, contendo a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. A partir dessas matrizes eram elaborados e selecionados os conteúdos das provas.

Segundo os parâmetros do programa, o resultado das avaliações, além de medir a proficiência em leitura e resolução de problemas poderia expressar as fragilidades dos estudantes e, com isso, se tornaria uma ferramenta para a criação de políticas públicas capazes de atender pontualmente as necessidades do tema da alfabetização (Madureira, 2018).

Além das matrizes da Prova Brasil, o programa ALFAMAT utilizava como princípios norteadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o estabelecimento

de competências e habilidades esperadas dos alunos em cada disciplina e série como sua base referencial curricular (Madureira, 2018).

As matrizes incluíam questões que incorporavam as concepções de competência - voltados aos aspectos cognitivos – e habilidade – voltados aos aspectos práticos. Nestas, as noções entre saber e saber fazer são entendidas isoladamente para atender a um projeto educacional fragmentado. Nesse processo e, de acordo com essa concepção, há um distanciamento dos aspectos do desenvolvimento, onde, primeiro, o aluno adquire determinadas competências e, posteriormente, estas serão transformadas em habilidades, voltadas a resolução de problemas práticos.

A concepção que embasa esses princípios educacionais fragmenta o conhecimento e anula a relação dialética que existe na materialidade da vida. Aspectos cognitivos e práticos coexistem simultaneamente e, apesar de possuírem características distintas, não podem ser trabalhados isoladamente e unidos apenas para efeitos de agregação somatória.

Desse modo, por mais que o programa visasse à ‘construção coletiva’ dos métodos a serem trabalhados com os alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aprendizagem, o fato de que os professores estivessem sempre atrelados a estes conteúdos pré-estabelecidos, com matrizes organizadas em diversos descritores e submetidos às avaliações como forma de mensurar seus trabalhos, fazia com que, inevitavelmente, os mesmos ficassem reféns dessa estrutura curricular, pautada nestes princípios de fragmentação do conhecimento.

Isto traz o alerta acerca da discussão sobre currículo. Elaborar as formas adequadas para o ensino-aprendizagem do conhecimento é fundamental para a promoção da autonomia docente, mas travar a luta pelo currículo se faz imprescindível na perspectiva da resistência da classe trabalhadora pelo projeto de transformação da sociedade.

Outro programa para a alfabetização foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado na esfera estadual, mas que envolveu a região metropolitana de Belém-PA.

Este programa entra em vigor a partir da Lei N° 12.801, de 24 de abril de 2013, e dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em seu artigo 1º, a lei estabelece que possui a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Em síntese:

o PNAIC como política de formação continuada sob o argumento de compromisso social, promove ações para atender as especificidades curriculares e avaliativas do primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos. O eixo central dessas ações é a formação continuada dos professores (Silva, 2017, p. 97).

O pacto foi lançado em 2012 pelo ministério da Educação, no governo de Dilma Rousseff e, executado em 5 edições dentro do período de 2013 a 2017, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

No documento do PME, este programa é citado como um dos Programas Federais que vêm sendo implementados como suporte para a Política de Educação em Belém-PA, porém o referido documento frisa que o município se encontra em uma situação aquém das taxas a nível nacional e que, por isso, demanda a efetivação de outras medidas para se somarem às já efetivadas.

Ao desenvolver a análise situacional do município de Belém-PA no que se refere à alfabetização e aos diversos esforços já realizados e materializados em forma de projetos e programas, incluindo o PNAIC, a redação textual discorre:

Ainda que as últimas décadas tenham sido marcadas pela implementação de novas práticas, resultantes de estudos científicos e acadêmicos sobre a alfabetização, que introduziram novas perspectivas teóricas que inovaram as concepções de alfabetização e letramento e impactaram as práticas de ensino da leitura e da escrita, produzindo nestas significativas mudanças, muitos discentes concluem os anos iniciais do ensino fundamental sem aprender a ler e escrever (Brasil, 2015, p. 39).

Por mais que o documento aponte que as ações já realizadas não surtiram ainda os resultados esperados, a proposta do PME não descarta a importância de tais ações, mas situa a implementação de novas medidas que venham a se somar àquelas. Nesse sentido, apresenta o PNAIC como umas das medidas efetivadas nos âmbitos nacional, estadual e municipal mais importantes e que devem continuar a compor a política de alfabetização do município:

A adesão ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa implica em compromisso do ente federado quanto: à formação dos professores alfabetizadores; ao fornecimento de materiais didático-pedagógicos; à avaliação da alfabetização; e à gestão, mobilização e controle social (Brasil, 2015, p. 40).

Nota-se que os eixos citados possuem semelhança com os eixos do PME e outros documentos voltados às políticas educacionais mais recentes e, de modo especial, às políticas para alfabetização. Isto ocorre pois, são políticas instituídas em composição com

um conjunto de estratégias dentro do contexto de reestruturação política e pedagógica do ensino fundamental.

O centro do debate no contexto dessa reestruturação, com vistas à superação dos baixos índices educacionais é a ampliação do ensino fundamental para nove anos e este, por sua vez, possui no cerne do debate a implantação do ciclo de alfabetização. A ênfase na alfabetização e letramento, inevitavelmente, redefine o currículo e cria uma diferente perspectiva no processo de condução do ensino-aprendizado.

As duas linhas de ação do PNAIC, na ocasião de sua instituição são a organização do ciclo de alfabetização e a proposição de um projeto de formação continuada, voltada para os professores alfabetizadores. Assim, o tema da alfabetização na perspectiva da formação continuada do PNAIC torna-se uma prioridade nacional (Silva, 2017).

Silva (2017) afirma que o Pacto enquanto política de formação continuada, reforça o foco na prática dos professores e na responsabilidade destes acerca ‘do que’ e ‘como’ devem ensinar para melhorar sua ação docente. A perspectiva da alfabetização e letramento se situam no discurso de que a formação básica de leitura e escrita devem subsidiar o bom exercício da cidadania.

Para alcançar os objetivos expostos a formação apresenta toda uma estrutura operacional que envolve carga horária; materiais instrucionais e referências pedagógico-curriculares, destinados ao planejamento de atividades a serem experienciadas nos encontros formativos e desenvolvidas em sala de aula com os alunos; e incentivo financeiro, com recebimento de bolsa pelo FNDE (Silva, 2017, p. 96).

Apesar de toda a discussão realizada, a partir da realidade educacional brasileira, uma importante questão que se pode registrar a partir do foco apresentado pela proposta é a centralidade na ação docente, que acaba por assumir um caráter de culpabilização da categoria que, na verdade, compõe apenas uma parte da realidade e do funcionamento das instituições de ensino e seus respectivos ‘fracassos’.

Essa responsabilização se intensifica na apresentação dos resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem, mediante as provas em larga escala. No entanto, este tipo de avaliação é realizada, em geral, ao final dos ciclos, enquanto que, as avaliações escolares internas são realizadas nas escolas, bimestralmente.

Com a progressão continuada - proposta pelo regime de ciclos - as escolas, internamente, convivem com pressões esporádicas que se acentuam, especificamente, nos períodos destinados às avaliações externas, ocasionando uma diferenciação nos ritmos de trabalho, de acordo com as influências e pressões advindas desse processo.

Como dito anteriormente, no contexto de Belém-PA, o Pacto ocorreu dentro da esfera estadual, tendo sido implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) e não pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). No entanto, compõe o rol de programas sobre a alfabetização realizados dentro do município e, por isso, torna-se alvo de interesse desta pesquisa.

Os três programas citados nesta subseção: Expertise, ALFAMAT e PNAIC, estão no bojo das ações direcionadas ao ensino fundamental - anos iniciais. Nesse sentido, estão relacionados às estratégias correspondentes à meta 5 do PME.

Vale lembrar que a referida meta consiste em: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3^o ano do ensino fundamental. Desse modo, dentre os três programas apenas o ALFAMAT, direcionado ao 4^o e 5^o ano, estaria fora desse contexto, mas ainda dentro do projeto de alfabetização de todas as crianças matriculadas nas escolas do município.

Considerados os programas relacionados à formação de professores alfabetizadores, a subseção seguinte abordará os programas de formação voltados aos trabalhadores da educação. Essa categoria é entendida de forma mais abrangente e, contempla os trabalhadores docentes e não docentes. Ainda que estes últimos não estejam dentro do recorte da pesquisa, os achados sobre tais formações mostraram-se relevantes para as análises delineadas.

5.3.2 Formação para os Trabalhadores da educação

O mundo inteiro e o sistema educacional, de modo geral, viveram um momento atípico que, efetivamente, reduziu ou paralisou todas as atividades de ensino e, até da vida social. O ano de 2020, marcado pela pandemia do corona vírus, demarcou, também, a última gestão municipal nas vias de finalização do PME.

Tendo sido elaborado em 2014, o referido documento atravessou as gestões do Prefeito Zenaldo Coutinho – 2013 a 2021 – de partido político, historicamente, pautado em princípios que se fundamentam nos projetos liberais, conservadores e de direita. Como o último prefeito, na gestão de 2021 a 2024, Belém-PA teve Edmilson Rodrigues. Prefeito filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o qual possui dentre seus princípios estratégicos, superar a ordem capitalista por meio do socialismo e democracia – ainda que a materialização deste princípio possa ser algo questionável.

Esses foram os governos durante o período de vigência do Plano Municipal de Educação e, em certa medida, suas frentes de ação demonstram indicativos dos projetos políticos alinhados a seus partidos, opostamente direcionados para propostas distintas quanto aos rumos da educação para a sociedade.

Nos achados da pesquisa pôde-se perceber tais diferenças, por exemplo, a forma como tais governos lidam com os processos formativos de servidores docentes e não docentes, bem como, a ênfase dada às bases teóricas que fundamentam a educação no município.

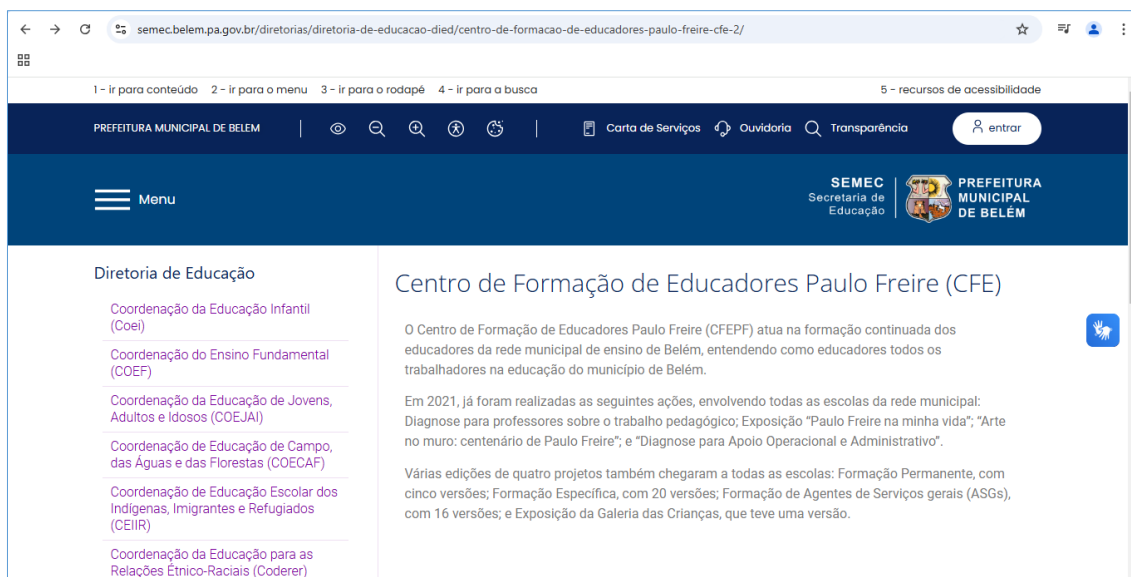
As informações foram extraídas das publicações e canais interativos da SEMEC, pelos quais foram feitas as divulgações: dos documentos que baseiam as formações para docentes e não docentes; das palestras; das aulas e; das formações.

Optou-se por essa busca em virtude da recorrência observada, mais fortemente, no período pós pandemia, pela tendência ao uso de tecnologia da comunicação nestes espaços. Desse modo, foram feitas pesquisas nos sites oficiais da SEMEC e nos canais de comunicação, como: *blogs* e *youtube*.

Primeiramente, a exposição se deterá aos dados extraídos no *site* institucional oficial da SEMEC/Belém. Nesse sentido, a busca gerou, de imediato, o acesso às informações, ainda que restritas, do **Centro de Formação de Educadores Paulo Freire**.

O Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) atua na formação continuada dos educadores da rede municipal de ensino de Belém, entendendo como educadores todos os trabalhadores na educação do município de Belém (Belém, 2024).

Figura 1 - Apresentação Centro de Formação de Educadores Paulo Freire



Fonte: Site oficial da SEMEC/Belém.

À primeira vista identifica-se o problema de atualização quanto aos dados do município. Em recente busca, realizada no ano de 2024, todas as informações quanto aos projetos desenvolvidos limitam-se ao ano de 2021. Isto é, o site oficial apresenta defasagem na alimentação de seu sistema e, acrescenta-se, igualmente, a observação quanto à falta de informações relevantes, como: a história de criação do Centro, ano que se origina e fundamentos nos quais se baseiam.

Na Figura 1, a esquerda, é possível visualizar as guias de busca acerca das informações sobre a Diretoria de Educação do município, das quais constam: Coordenação da Educação Infantil (COEI), Coordenação do Ensino Fundamental (COEF), Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI), Coordenação de Educação de Campo, das Águas e das Florestas (COECAF), Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEIIR), Coordenação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Coderer), Departamento de Educação Física (DEEF), Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (Sismube), Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), Centro de Referência em Inclusão Educacional (Crie) Gabriel Lima Mendes e, Núcleo de Informação Educativa (Nied).

Cada um destes foi acessado na intenção de identificar a existência de documentos normativos e/ou orientadores para as ações a serem desempenhadas por cada uma das coordenadorias e suas frentes de ação. Em apenas dois destes foi constatada a elaboração documental das diretrizes municipais: COEI e COEJAI, conforme Figuras 2 e 3.

Figura 2 - Diretrizes para a Educação Infantil de Belém-PA

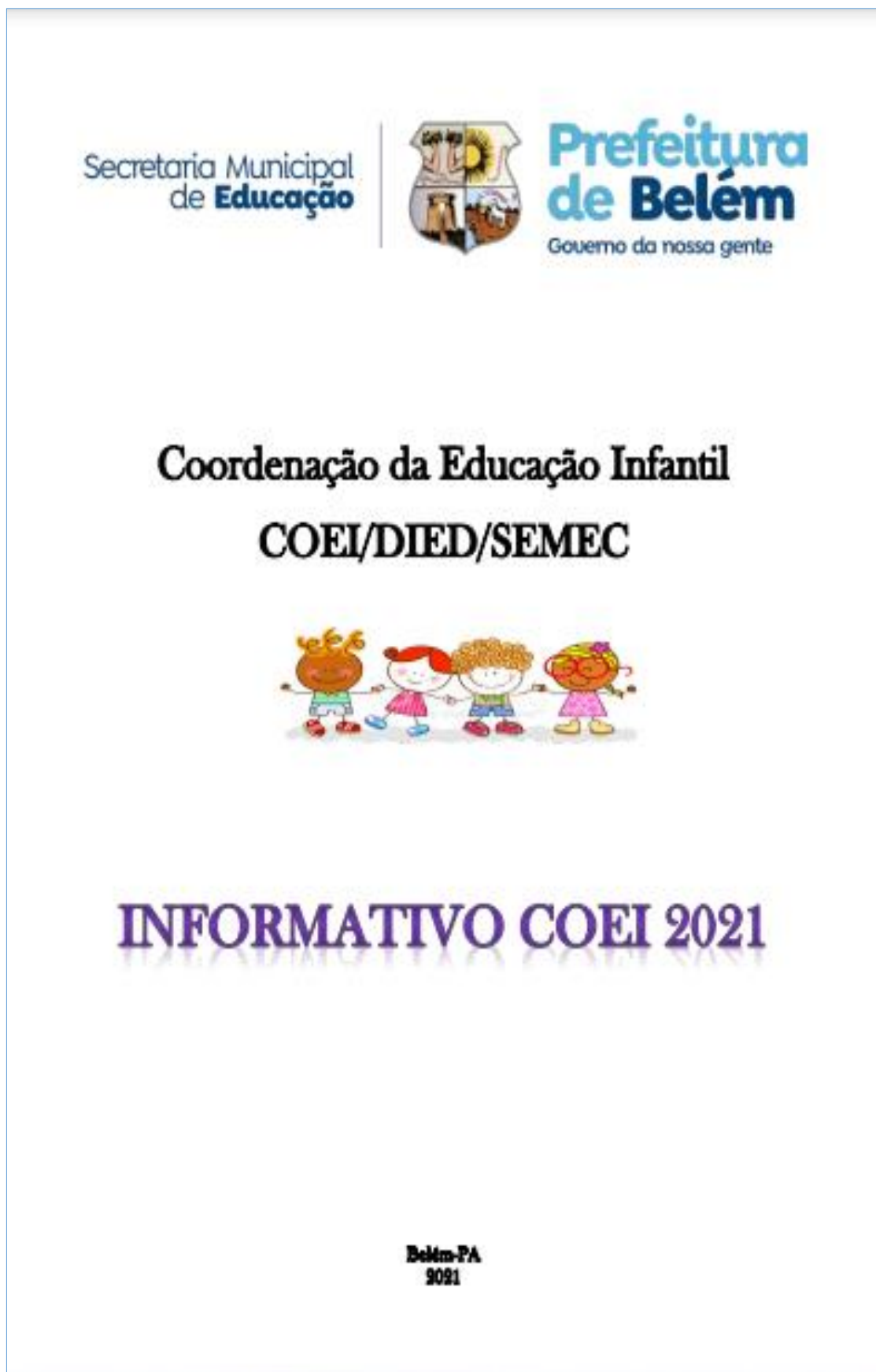
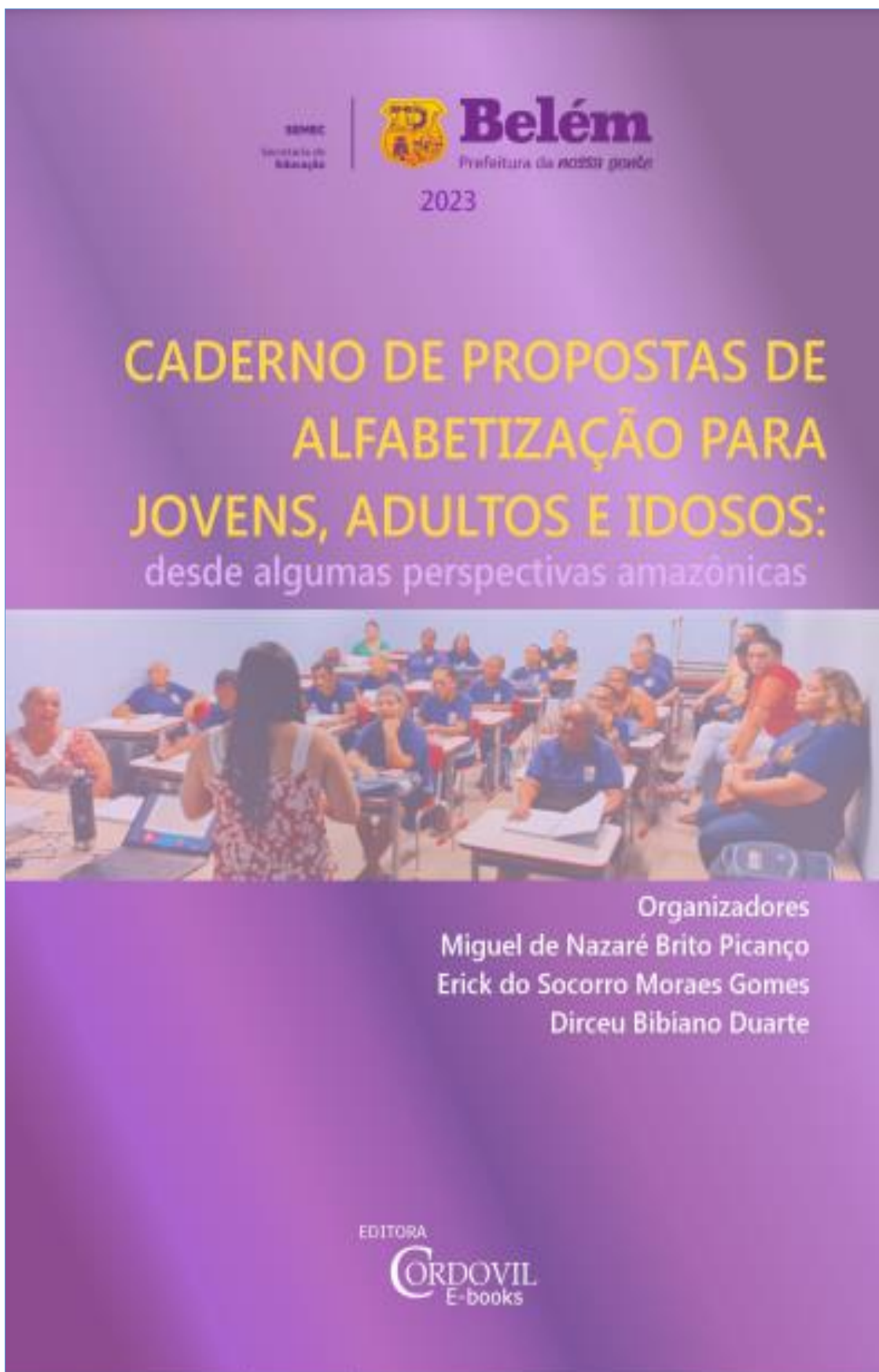


Figura 3 - Caderno de Propostas de Alfabetização – EJAI / Belém-PA

Fonte: Site oficial da SEMEC/Belém.

Outra constatação significativa, depreendida do acesso ao site da SEMEC, é sua organização datada a partir de 2021 – ano que coincide com o governo de Edmilson Rodrigues e que, portanto, marca o início de um novo momento para a educação municipal, em um período de tensão devido à pandemia do corona vírus, que se iniciou nos primeiros meses de 2020.

Foi ainda encontrada no referido site a proposta que se apresenta em um bloco mais abrangente e que, corresponde à **gestão de 2021 a 2024**, do então, atual prefeito:

Atualmente, a SEMEC assume o desafio de garantir o direito à Educação Pública de qualidade socialmente referenciada a todos os sujeitos da cidade, do campo, das águas e das florestas, assegurando a presença da escola em suas comunidades e territórios, articulando a formação escolar às necessidades e projetos de bem viver dessas populações (SEMEC-Belém, 2024).

Na apresentação da gestão, o texto explicita o compromisso que se assume com a educação pública de qualidade – socialmente referenciada – que, a priori, dá contornos de um delineamento crítico e progressista, haja vista, o cunho teórico que aponta para um debate de qualidade em termos mais explícitos, quando comparados à utilização vaga do termo nos demais documentos observados até o presente momento da pesquisa.

Como característica central, a gestão apresenta a política educacional inspirada no educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira e, assume como compromisso: resgatar a concepção de educação democrática e popular como ato político-pedagógico emancipatório, tendo como pano de fundo a promoção da defesa da vida e do meio ambiente, a inclusão social, a participação popular, o acesso, a permanência e a conclusão de estudos. É ressaltado, também, o compromisso que a gestão assume em valorizar a formação permanente dos trabalhadores da Educação.

A gestão reconhece os trabalhadores da educação, ao passo em que inclui todos os que compõem e exercem suas funções, sejam quais forem, no espaço escolar. Pôde-se identificar que as formações se voltaram para os diversos segmentos de trabalhadores, ainda que de maneira fragmentada, mas contemplando uma quantidade expressiva das diversas funções dentro das instituições de ensino.

A gestão iniciada em 2021 enfatiza que a parceria com a UFPA e a UEPA seria firmada para fortalecer a formação continuada de professores e o incentivo ao campo científico nas mais de 200 unidades escolares distribuídas no centro urbano, periferias e ilhas da cidade, através de uma educação pautada em uma perspectiva humanista e emancipatória para garantir: a “superação do analfabetismo, a reestruturação da rede, o

acolhimento e respeito permanente aos servidores da rede municipal de ensino” (SEMEC-Belém, 2024).

Ao final da apresentação de suas propostas, é brevemente explicitado o que foi feito no ano de 2021 e quais as ações pretendidas para 2022.

Em 2021, por meio da Portaria Conjunta 001, foi instituído o “Centenário de Paulo Freire: Belém, cidade alfabetizada e educadora”, data celebrada no mês setembro. A programação do Centenário é parte de uma estratégia educacional para superar o analfabetismo em Belém. Mais de 20 instituições da administração pública, estadual, federal e da sociedade civil compõem o Grupo de Trabalho, responsável por planejar em 2021 e promover, a partir de 2022, ações para alfabetizar mais de 30 mil pessoas em Belém, a partir dos 15 anos de idade, até 2024. As ações começam em 2022 com a estimativa de alfabetizar mais de 10 mil pessoas por ano. Para isso, a rede municipal ofertou mais de 3 mil vagas em 33 escolas com turmas da educação de jovens, adultos e idosos (Ejai) (SEMEC-Belém, 2024).

Apesar de o período pandêmico ter se estendido, do ano de 2020 até o primeiro semestre de 2021, aos poucos, durante este mesmo ano, as atividades foram sendo reestabelecidas e, com o avançar do processo de vacinação da população, várias atividades, gradativamente, retornaram, incluindo as da área da educação.

Entretanto, as pesquisas realizadas no site oficial da SEMEC, não foram satisfatórias para compreender o desdobramento das propostas realizadas desde o início da gestão de Edmilson Rodrigues. Constatou-se a não atualização de informações após 2021, mesmo tendo ocorrido alterações no site, como por exemplo, em 2023, quando é feita a inclusão do Caderno de propostas de alfabetização para jovens, adultos e idosos, conforme Figura 3.

Para complementar a compreensão e os achados acerca das propostas para a educação de Belém-PA, outras buscas se fizeram necessárias. Assim, duas fontes relevantes foram encontradas: o *blog* e o canal do *you tube*. Ambos são denominados como canais interativos do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire e aglutinam diversos materiais utilizados nos projetos e programas relacionados à formação.

Especificamente, o *site* onde constam as informações atuais e que, portanto, corresponde ao canal de comunicação entre a SEMEC e os professores da rede, é um blog no serviço *blogspot*, que ainda traz em seu descritor o nome do programa *expertise*, conforme imagem abaixo:

Figura 4 - Página - Blogspot Expertise em Alfabetização de Belém-PA



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.


O sítio web encontra-se descrito da seguinte maneira: <https://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com/>, o que imediatamente, denotou a ideia de que se tratava de um site antigo, informação que foi confirmada na verificação do perfil de criação, datado no ano de 2009.

Mesmo com todas as barreiras de segurança do *site*, alguns dados puderam ser coletados e, as informações contidas expressam projetos anteriores àqueles encontrados no site oficial da SEMEC, bem como, atualizações e inserções de documentos recentes, algo que, revelou uma grande lacuna na fonte de buscas, anteriormente pesquisada.

Na área intitulada ‘arquivos do blog’, são encontrados documentos desde 2009 até 2024, correspondentes a informes inseridos no canal, entretanto, estes não puderam ser acessados, por limites de acesso do próprio *site*. Por outro lado, os arquivos mais recentes que ficam em destaque na página inicial do *blog* podem ser facilmente acessados e, apresentam recorrência desde 2022, onde podem ser encontrados: informes, materiais didáticos, vídeo aulas de formações para docentes e não docentes, certificados dos cursos e cadernos com orientações para o trato com a alfabetização.

Primeiro, foram encontradas duas chamadas para certificações dos encontros formativos nos anos de 2021 e 2022.

Figura 5 - Chamada para Certificação – Formação de Professores em 2021



Paulo Freire

Não existe
saber mais
ou saber
menos:
há saber

Aviso

Importante

Centro de Formação de
Educadores Paulo
Freire/DIED/SEMEC

**Certificados
dos Encontros
Formativos
2021**

Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 6 - Chamada para Certificação – Formação de Professores em 2022



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Em 2021, apesar de não haver detalhes documentais sobre como ocorreu a formação, são disponibilizados ícones de acesso à listagem de certificados do *Webnário* em homenagem ao Centenário Paulo Freire, dos Encontros de formação permanente, dos Encontros voltados para o ciclo I e ciclo II e do Encontro de coordenadores pedagógicos.

Todos os cursos e formações se deram separadamente, com exceção da formação permanente que foi destinada a todos os trabalhadores da educação.

Ainda em 2021, segundo dados do próprio site, foram realizadas em todas as escolas da rede municipal as seguintes ações: Diagnose para professores sobre o trabalho pedagógico; Exposição “Paulo Freire na minha vida”; “Arte no muro: centenário de Paulo Freire”; e “Diagnose para Apoio Operacional e Administrativo”. No entanto, as programações dos eventos não foram publicadas, exceto a programação do ano de 2022.

Em 2022 foi encontrado o mesmo ícone sobre as entregas dos certificados para os participantes dos Encontros formativos ciclo I e II, conforme as figuras 5 e 6. No entanto, o único material encontrado com as especificações da programação - em formato de *folder* - foi a documentação abaixo:

Figura 7 - Programação da Formação Continuada do Ciclo I – Belém, 2022



Centro de Formação de Educadores Paulo Freire

AGENDA DE FORMAÇÕES

MÊS DE MARÇO DE 2022

PROGRAMAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CICLO I

<p>14/03 - SEGUNDA FEIRA - MANHÃ - 09H</p> <p>Formação do Ciclo I - ONLINE - MEET Professores em hp neste dia manhã: Sala 1: DAOUT/DAICO/DAENT/DABEN Sala 2: DAGUA/DASAC/DABEL</p>	<p>16/03 - QUARTA FEIRA - MANHÃ - 09H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala 1: DABEN Sala 2: DAICO/DASAC/DAOUT Sala 3: DABEL/DAENT/DAGUA</p>
<p>14/03 - SEGUNDA FEIRA - TARDE - 14H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala Única: todos os distritos</p>	<p>16/03 - QUARTA FEIRA - TARDE - 14H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala Única: todos os distritos</p>
<p>15/03 - TERÇA FEIRA - MANHÃ - 09H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala 1: DASAC/DAICO Sala 2: DAGUA/DABEL/DAENT/DAOUT Sala 3: DABEN</p> <p>DAMOS C1 - 2º E 3º ANO: SERÁ PRESENCIAL LOCAL: ESCOLA ANNA BARREAU</p>	<p>17/03 - QUINTA FEIRA - MANHÃ - 09H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala 1: DASAC/DÁGUA/DAOUT Sala 2: DAICO/DABEL Sala 3: DABEN/DAENT</p> <p>DAMOS C1 - 1º ANO: SERÁ PRESENCIAL LOCAL: ESCOLA ANNA BARREAU</p>
<p>15/03 - TERÇA FEIRA - TARDE - 14H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala Única: todos os distritos</p>	<p>17/03 - QUINTA FEIRA - TARDE - 14H</p> <p>Professores em hp neste dia: ONLINE - MEET Sala Única: todos os distritos</p>

Secretaria Municipal de Educação

Belém

Centro de Formação de Educadores Paulo Freire
TV Rui Barbosa, 1353
expertiseemalfabetizacao.blogspot.com
Canal YouTube: Centro de Formação de Educadores Paulo Freire

Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

No ano de 2023 ocorreu a edição do XX Diálogo de saberes. Não há registros sobre as formações ou qualquer menção a programações realizadas e/ou certificações direcionadas aos docentes. O informativo é pertinente à entrega de certificados para os participantes do referido evento que compreende a apresentação de trabalhos que divulgam os relatos sobre as experiências didático-pedagógicas vivenciadas no município.

Figura 8- Chamada Certificação – XX Diálogo de Saberes em Belém-PA, 2023



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Mesmo não havendo registro sobre a formação permanente e específica dos docentes e coordenadores pedagógicos, no ano de 2023 há registro sobre um projeto denominado ‘Qualifica SEMEC’, programa que é voltado para servidores efetivos não docentes.

O qualifica SEMEC é um programa de formação continuada destinado aos servidores EFETIVOS NÃO DOCENTES da Rede Municipal de Educação de Belém (RME), que objetiva desenvolver ações capazes de criar estruturas promotoras de valorização das categorias envolvidas, não só para a aquisição dos conhecimentos necessários para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também, como instrumento importante para a construção da identidade dos servidores da educação e, conseqüentemente, sua valorização (SEMEC-Belém, 2024).

Diferentemente da escassez documental acerca dos materiais para a formações dos docentes, o programa para não docentes – que não é diretamente objeto desta pesquisa – possui vasto material de fundamentação teórica disponível no *blogspot* e, registro integral dos cursos ofertados, disponível na plataforma *Youtube*.

Inicialmente, o programa ofertou um módulo comum de 40h, que iniciou no dia 29/11/2022 (abertura) e se deu de forma presencial, no Hangar Centro de Convenções da Amazônia. As demais aulas desse módulo ocorreram de forma remota pela plataforma *YouTube*, no canal do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

Figura 9 - Programação – Qualifica SEMEC – Belém, 2023

Qualifica Semec:
valorizando e
conectando saberes

Programação do Projeto de Formação Continuada
para os SERVIDORES EFETIVOS NÃO DOCENTES da
Rede Municipal de Educação de Belém

Módulo I: Núcleo Comum Pedagógico

1ª AULA - 30/11 - FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA;
2ª AULA - 05/12 - CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA RME;
3ª AULA - 12/12 - DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO
DE BELÉM;
4ª AULA - 16/12 - GESTÃO DEMOCRÁTICA;
5ª AULA - 19/12 - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.
**OBS: Com Atividades NÃO PRESENCIAIS EM TODAS AS
TEMÁTICAS/AULAS.**

Horário: Manhã - 9 às 11h aulas on-line

YouTube


Canal do Centro de Formação de Educadores
Paulo Freire

Belém PA GOV. | **Belém**
Prefeitura da cidade livre

Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

No *blogspot* foram encontradas as ementas das 5 palestras, realizadas em formato de *live*, as quais versaram sobre: função social da escola, currículo da educação básica da RME, diretrizes curriculares do município de Belém, gestão democrática e direitos humanos e cidadania. Em cada ementa são expostos: o tema (que coincide com os títulos das aulas acima), objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo, introdução ao tema e as referências utilizadas. Para exemplificar, as Figuras 10 e 11 correspondem ao documento 1, sobre a aula com o tema ‘função social da escola’:

Figura 10 - Ementa da Aula 1 (pg. 1) – Qualifica SEMEC – Belém, 2023



CURSO DE FORMAÇÃO PARA SERVIDORES NÃO DOCENTES
PROJETO: QUALIFICA SEMEC: VALORIZANDO E CONECTANDO SABERES

1ª AULA - EMENTA

TEMA: A Função Social da Escola.

OBJETIVO GERAL: Compreender o significado da função social da escola, bem como sua importância para a aprendizagem dos alunos e para o pleno desenvolvimento da cidadania.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- . Identificar a função social da escola, bem como seu papel na construção do conhecimento, a partir do pensamento de diferentes teóricos da educação.
- . Compreender o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos.
- . Reconhecer a importância do cumprimento da função social da escola como fator de exclusão, inclusão e ou transformação social.

CONTEÚDO:

- . A trajetória da história da educação a partir da visão de alguns autores.
- . Conceito de função social da escola.
- . A escola como espaço de transformação Social.
- . A Visão de Paulo Freire sobre a Função social da escola: Uma educação libertadora.

INTRODUÇÃO AO TEMA:

Quando falamos de escola, logo nos reportamos a educação, pois a sociedade contemporânea tem reconhecido a escola como a principal instituição de formação. A educação coincide com a origem do próprio homem. Pode-se detectar uma relação de identidade entre o modo como o homem produz sua existência e a educação. Desde a sua origem, o homem foi lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, se educavam e educavam as novas gerações, realidade que nos leva a entender que a formação do homem é um processo educativo.

Através do estudo dos vários modos de produção, existente na história da humanidade, é possível identificar uma profunda relação desses modos de produção com a educação, a qual teve sempre a função de reproduzir a maneira pela qual a sociedade produz seus bens e serviços, como os utiliza e distribui.

Qual a relação da educação com a escola? Nem sempre a educação foi realizada nas escolas. A escola contemporânea é recente, e é entendida como uma instituição que a sociedade criou para educar os sujeitos ao modo de produção capitalista, assentado na sociedade dividida em classe, fruto da propriedade privada, onde os meios de produção pertencem a minoria, numa relação de produção assalariada. Nesse modelo, a produção é voltada para a acumulação e obtenção de Lucros, sendo indispensável a competição, que fará o aumento da produtividade.

O Estado Brasileiro através da legislação define a concepção de educação. A Constituição Federal de 1998 no Art. 205, enfatiza que a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), encontra-se a afirmação que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e convivência

Figura 11 - Ementa da Aula 1 (pg. 2) – Qualifica SEMEC – Belém, 2023

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações sociais, sendo que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Neste sentido vale ressaltar que a escola deve contribuir com o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, para que assim compreenda seu papel político e social, bem como as formas em que a escola contribui para a reprodução da classe social e suas possíveis transformações.

Dai a necessidade de se repensar constantemente sobre que tipo de sociedade que pretendemos construir, tendo em mente que os educandos precisam vivenciar essas diferentes situações dentro do espaço escolar, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel determinante na construção e na formação social dos indivíduos, despertando nestes o compromisso social, capaz de promover mudanças e transformações na vida dos alunos e da sociedade.

Acreditamos que ser cidadão, é um estado de ser político, capaz de questionar criticamente e contribuir para a transformação da realidade. Para tanto será necessário uma escola que seja capaz de trabalhar um currículo significativo, onde o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem; uma escola em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada em uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente sobre a realidade social, política e histórica, ou seja, uma escola que resgate o conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI,1980) possibilitando aos educandos a capacidade de mudar a sua realidade através do acesso a esse conhecimento sistematizado.

No contexto da classe trabalhadora, e numa perspectiva freireana, a escola deve ter a função de libertação de todo tipo de opressão, para tanto será necessário acontecer uma ruptura no espaço das escolas, nas relações e nas atividades docentes com a escola conservadora, na qual o centro do processo educacional se dar numa relação autoritária, onde o professor é o detentor do conhecimento e os educandos meros depositado o conhecimento.

Para romper com essa escola tradicional e excludente, mera transmissora de conhecimentos e passe a ser um território provocador e motivador de transformação social, permitindo assim uma maior autonomia do educando, tornando-o capaz de conhecer sua realidade para intervir e transformar, será necessário que ela seja um território construído por relações democráticas, com conteúdos de aprendizagem que nascem da realidade concreta dos educandos e com educadores humanistas, revolucionários e com ações permeadas por profundo amor e crença nos homens e mulheres (FREIRE, 1987,62). Essa escola que está aqui anunciada será portanto uma escola libertadora da classe trabalhadora.

Referências:

- ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Ed.UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

A ementa foi escolhida para exemplificar o conteúdo proposto e, trata-se da aula 1. Sobre esta, uma observação chama a atenção.

Toda a organização das formações da SEMEC de Belém-PA pauta-se em Paulo Freire, sendo um dos conteúdos da aula, conforme pode ser visto na a Figura 10: “A visão de Paulo Freire sobre a função social da escola: uma educação libertadora”, no entanto, os referenciais teóricos – de acordo com a Figura 11 - não contém textos do autor e, outros autores, como Saviani (1980; 1983), aparecem mais de uma vez.

Acredita-se que, teoricamente, esse ponto parece demonstrar fragilidade sobre a concepção, haja vista a necessidade de dar os contornos conceituais acerca da compreensão do que vem a ser a função social da escola para assim, pautar a educação em uma premissa crítica que busca, nos fins a serem atingidos, a escolha dos meios necessários para tal.

No quesito acessibilidade virtual o curso caracterizou-se como o mais organizado e estruturado pois, além de possuir todo o aporte teórico acessível ao público no *blogspot*, conta também com as 5 vídeo aulas acessíveis no canal do *youtube*. Para garantir a certificação, os participantes passaram por atividades – testes - que tiveram o objetivo de captar a apreensão do conhecimento por parte dos funcionários.

A proposta do curso traz algumas reflexões, igualmente relevantes para pensar a organização da rede municipal de Belém-PA. Uma questão percebida, desde o folder de apresentação da programação das aulas do Qualifica SEMEC e, que chama a atenção pelo conteúdo e forma (tendo em vista que está escrito em letras maiúsculas) é a observação de que o curso é destinado aos ‘SERVIDORES EFETIVOS NÃO DOCENTES’.

Não foram encontrados os dados sobre o quantitativo de servidores efetivos e contratados na ocasião do curso, mas soa incoerente o direcionamento específico e segregador de tal chamado. Afinal, além do vínculo empregatício, o que diferencia tais servidores quanto a sua função e que, justifica a diferença quanto ao acesso à formação para atuação nas escolas? São ponderações iniciais, mas que emergem dos dados e geram reflexões sobre a organização das formações ofertadas pelo município.

No ano de 2024, diferentemente do ano de 2023, há o registro de formação para docentes, direcionada desde a educação infantil até a educação de jovens, adultos e idosos. O evento é denominado “Jornada Pedagógica” e, no *blogspot* onde foram feitas as buscas, estão disponíveis todos os materiais da formação, dentre eles: panfletos informativos, materiais didático-teóricos para os cinco dias de curso e *slides* utilizados.

Figura 12 - Divulgação da Jornada Pedagógica – SEMEC/Belém-PA, 2024



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

As atividades da Jornada tiveram início com o retorno dos Educadores do período de recesso escolar, no dia 17/01, com atividades nas Unidades Educativas, para alinhamento do ano letivo de 2024. Nos dias 18 e 19/01, as atividades foram realizadas no Hangar Centro de Convenções, com ampla programação nos três turnos de trabalho.

No dia 18/01, no turno da manhã, além do credenciamento foi realizada a abertura e a exposição do 1º painel, com o tema: A sustentabilidade ambiental como direito social, com as palestrantes: Prof.^a Dr.^a Marilene Loureiro e Prof.^a Dr.^a Ludetana Araújo, ambas da UFPA.

No turno da tarde, o 2º Painel teve o tema: Por uma educação integral e Decolonial, com os palestrantes: Prof. Lourival Nascimento (Educação Especial e Inclusiva), Prof. Edson Kayapó (Educação Escolar Indígena), Prof.^a Antônia Briosso (Educação Antirracista) e Prof. Geldes Castro (Educação e Tecnologia).

No turno da noite, o 3º painel teve como tema: Os sujeitos da EJA e suas múltiplas identidades, realizado em forma de roda de conversa com a participação de coordenadores, professores e estudantes da rede.

No dia 19/01 nos turnos da manhã e tarde, foi trabalhado para o público da educação infantil o tema: “Avaliação na educação infantil: do planejamento a ação

pedagógica”, onde pôde ser constatada a presença de representantes da UNICEF para debater, dentre diversas questões, a documentação pedagógica e os indicadores de qualidade na educação infantil.

Seguindo o mesmo tema da Avaliação, no dia 19/01, em espaços distintos, foram trabalhados, exclusivamente, para o ensino fundamental I e II, ensino médio e, educação de jovens, adultos e idosos, o tema: “Avaliação na escola ciclada e avaliação da aprendizagem”.

Dos dias 22 a 26/01 as atividades de extensão da jornada ofertaram uma gama de palestras e cursos destinadas, ora a um público específico – por ciclos ou funções – ora com número de vagas limitados e acessíveis através de prévia inscrição; ora na modalidade presencial, ora no formato *on line*, conforme pode ser exemplificado na Figura 13.

Figura 13 - Programação da Jornada Pedagógica – SEMEC/Belém, 2024




Seja bem-vinda (o) a

Jornada PEDAGÓGICA 2024

Rede Municipal de Educação de Belém

Belém Alfabetizada, Educada, Leitora, Inclusiva,
Antirracista e Conectada: Para a
construção de sociedades biodiversas

**Programação Completa - ATIVIDADES
DE EXTENSÃO DA JORNADA**

**22 A 26 DE JANEIRO
DE 2024**

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**

-Público: Professores (CFEPF/COEI)
-Data e local: 22 a 26 de janeiro de 2024. Faculdade Estácio (Av. Gov. José Malcher, 1148 - Nazaré, Belém-PA). -Horário de participação: manhã- 8h às 12h ou tarde- 13h às 17h (conforme turno de trabalho para os professores de 100h ou 150h e por inscrição para os professores de 200h).

**CI, CII, CIII e CIV
E
TOTALIDADES-**

TEMÁTICA: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA-MPPA
Público: Professores – CI, CII, CIII e CIV E TOTALIDADES
50 VAGAS (23, 24 e 25 de janeiro). Horário: 13:30h às 17:30h
LINK DE INSCRIÇÃO: <https://forms.gle/4mK7fJnKhQyDZoVH7>

**Coordenador(a)
Pedagógico(a)**

Público: Coordenadores Pedagógicos
Identidade do Coordenador Pedagógico e o seu papel na gestão das aprendizagens (400 pessoas)
08h às 12h- 23/01/24
UNAMA Alcindo Cacela Auditório: DAVID MUFARREJ)- DIED DIREÇÃO/CFEPF/CINES
LINK DE INSCRIÇÃO: <https://forms.gle/rYtFLaMDS7KxzxXY7>

**Gestores e
Secretários
Escolares**

Público: Gestores e Secretários
A gestão escolar e suas interfaces (ATÉ 350 pessoas)
8h às 12h - 24/01/2024
UNAMA Alcindo Cacela- Auditório: DAVID MUFARREJ)
**DIED DIREÇÃO/DIAD/CFEPF/CENSO ESCOLAR/
ESCOLA DE GESTORES**

SEMEC
Secretaria de
Educação

BELÉM
PREFEITURA
TAMO JUNTO POR VIDA MELHOR

Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Sobre a Jornada Pedagógica, identificada como a última ação de alcance significativo para formação de professores, no penúltimo ano para a finalização da vigência do PME de Belém-PA, algumas considerações podem ser pontuadas:

- a) O permanente foco em aspectos avaliativos como forma de se buscar alcançar metas pré-estabelecidas e não alcançadas anteriormente. Observa-se que o PME (2015), em consonância com o PNE (2014), expressa como primeira diretriz a erradicação do analfabetismo, no entanto, em seu penúltimo ano, observa-se em uma ação alinhada ao plano municipal de Belém-PA, a abordagem centralizada na histórica necessidade de alfabetizar todo o município.
- b) Apesar da proposta, com princípios emancipadores, pautados na pedagogia libertadora de Paulo Freire, podem ser percebidos alguns indícios de uma política gerencial. Dentre eles: o foco nas avaliações e resultados, conforme o ponto acima citado; as parcerias público-privadas com utilização de espaços das instituições privadas para os momentos de formação e; a presença de palestrantes da UNICEF, ligada à ONU e aos OI's e suas diretrizes para a educação.
- c) Outra observação diz respeito à política de ciclos em todas as etapas de ensino. As ponderações sobre o ciclo de alfabetização pontuadas na subseção 2.2.1 deste trabalho, em certa medida, se estendem à ideia de ciclos nas outras séries. Enfatiza-se que, a perspectiva de fluidez que se pretende aplicar aos blocos de séries contempla a noção de permanente e contínua formação, no entanto, o afrouxamento pedagógico que pode ser estabelecido com a não obrigatoriedade do esforço necessário para a aprovação pode causar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.
- d) Pondera-se, por fim, que os limites colocados pela própria organização da secretaria, ao limitar o número de vagas para participantes em algumas mesas e palestras, bem como, a divisão por coordenadorias e níveis de ensino que, por um lado, atende a perspectiva de discussões específicas por temática, por outro, faz com que as formações tenham estruturas heterogêneas. O material teórico encontrado, por exemplo, trata apenas da educação infantil. Nada sobre ensino fundamental ou educação de jovens, adultos e idosos, foi localizado.

Além da jornada pedagógica, em 2024 aconteceu a XXI Edição do Diálogo de Saberes. Neste ano, em virtude da cidade de Belém-PA ter sido escolhida para sediar a COP30, todas as ações – incluindo as educacionais – passam a voltar-se para o tema

‘ambiente e sustentabilidade’. Isso ocorreu na Jornada Pedagógica e se repete no Diálogo de Saberes. Mais uma vez, o atendimento das demandas do capital e os reflexos do esvaziamento de seus debates adentram os espaços escolares.

Como dito anteriormente, esse evento reúne professores para exposição de trabalhos e troca de experiências.

Figura 14 - Programação do XXI Diálogos de Saberes – Belém-PA, 2024



XXI DIÁLOGOS DE SABERES DA RME/BELÉM - 2024
X SEMINÁRIO: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E PÓS ALFABETIZAÇÃO

CO – SESSÃO 1 – QUARTA-FEIRA (04/12) – TARDE – 14h às 16h – SALA 01 – MIRANTE DO RIO
Coordenação: Heloiza Nóbrega e Iza Cristina Luz

Nº	EIXO	TÍTULO DO TRABALHO	ESCOLA	AUTOR/ES
1	Eixo 1 – Práticas de alfabetização e letramento nos Ciclos e Totalidades	Sequência didática: cultura belenense a partir da música Banzeiro	ANEXO 2 ALANA DE SOUZA BARBOZA - DABEN	LUANA PATRÍCIA COSTA FREITAS IZAFIRA DE SOUZA GREGIANN
2	Eixo 1 – Práticas de alfabetização e letramento nos Ciclos e Totalidades.	Práticas de leitura e escrita no Ciclo I: consciência ecológica e os cuidados com o lixo doméstico	EMEF DONATILA LOPES - DAMOS	LENA MARIA MOREIRA MAUÉS LUIZA PEREIRA DA SILVA
3	Eixo 1 – Práticas de alfabetização e letramento nos Ciclos e Totalidades.	Jogos pedagógicos na alfabetização: interação social e desenvolvimento cognitivo no 1º ano do Ciclo I	EMEIF PADRE BRUNO SECHI - DABEN	LIDIANNE GLEICE DE SOUZA PÍCANÇO GARCIA MARIA GORETTI PANTOJA OLIVEIRA
4	Eixo 2 – Gestão de aprendizagens nos Ciclos e Totalidades.	O coordenador como formador no espaço educativo: um olhar pedagógico na relação com o docente no processo da aprendizagem	EMEIF PAULO ALMEIDA BRASIL - DAENT	ELIAS GOMES DOS SANTOS
5	Eixo 2 – Gestão de aprendizagens nos Ciclos e Totalidades	A formação continuada como instrumento fundamental para a realização do trabalho escolar alinhado ao sistema de ciclos	EMEF PROF. AVERTANO ROCHA - DAICO	VALÉRIA PATRÍCIA DE FARIAS CUELLAR ALMEIDA
6	Eixo 2 – Gestão de aprendizagens nos Ciclos e Totalidades	A feira cultural na/da 'EMEFAR' como ferramenta metodológica para uma avaliação baseada em ciclos	EMEF PROF. AVERTANO ROCHA - DAICO	VALÉRIA PATRÍCIA DE FARIAS CUELLAR ALMEIDA VIVIANE ELIETE DA SILVA MOREIRA DA COSTA
7	Eixo 3 – Educação para cidadania crítica e intercultural: a interdisciplinaridade.	Narrativas e diversidade na escola: construindo identidades e promovendo inclusão na educação básica	EMEF PEDRO DEMO - DAOUT	JACQUELINE MIRIAN MUNIZ BANDEIRA RICARDO DE LIMA RIBEIRO
8	Eixo 3 – Educação para cidadania crítica e intercultural: a interdisciplinaridade.	Os bichinhos de Jardim da Escola: as formigas	ROTARY - DAGUA	MARLISE SILVA LIMA CLAUDICÉIA BAIA FERREIRA MARA CRISTINA SENA FARIAS PINHEIRO

Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

O evento, detalhado na Figura acima, ocorreu nos dias 04 e 05 de dezembro de 2024, de forma presencial na Universidade Federal do Pará. O foco dos debates e apresentações de trabalho circundam, insistentemente, o tema da alfabetização, meio ambiente e sustentabilidade.

Observa-se um movimento cíclico nas políticas educacionais de Belém-PA, com ações que sempre giram em torno das mesmas temáticas. Isso pôde ser identificado, por exemplo, nos materiais disponíveis pelo Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

Apesar de haver o indicativo de uma mudança curricular, a partir de 2021, os materiais didáticos que orientam, principalmente o ciclo da alfabetização, não foram alterados, tendo sido continuada a divulgação e, conseqüentemente, utilização dos mesmos cadernos utilizados no currículo anterior.

Figura 15 - Caderno ECOAR – Matemática na Alfabetização – SEMEC, 2016



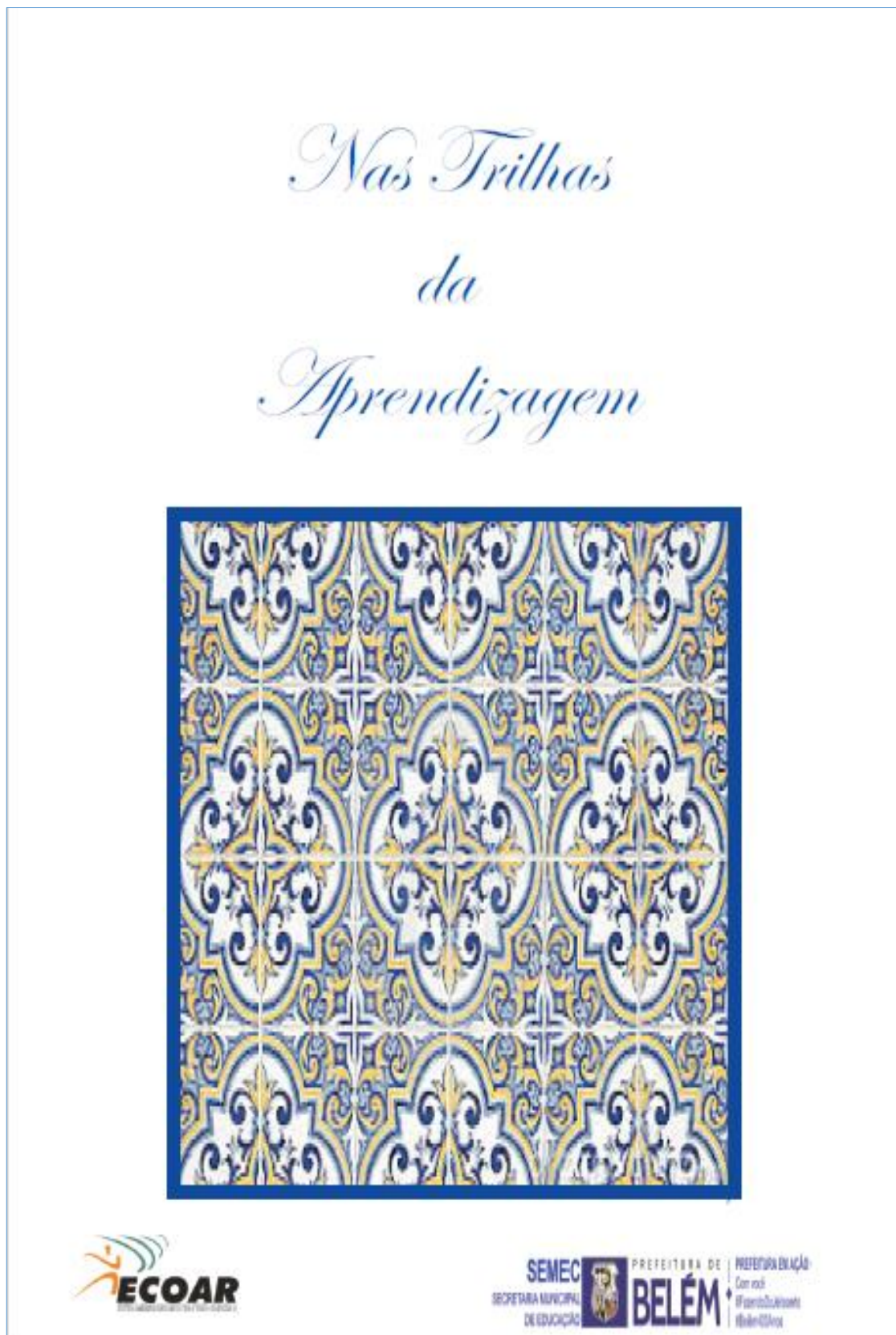
Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 16 - Caderno ECOAR – Jogos de Matemática – SEMEC, 2013



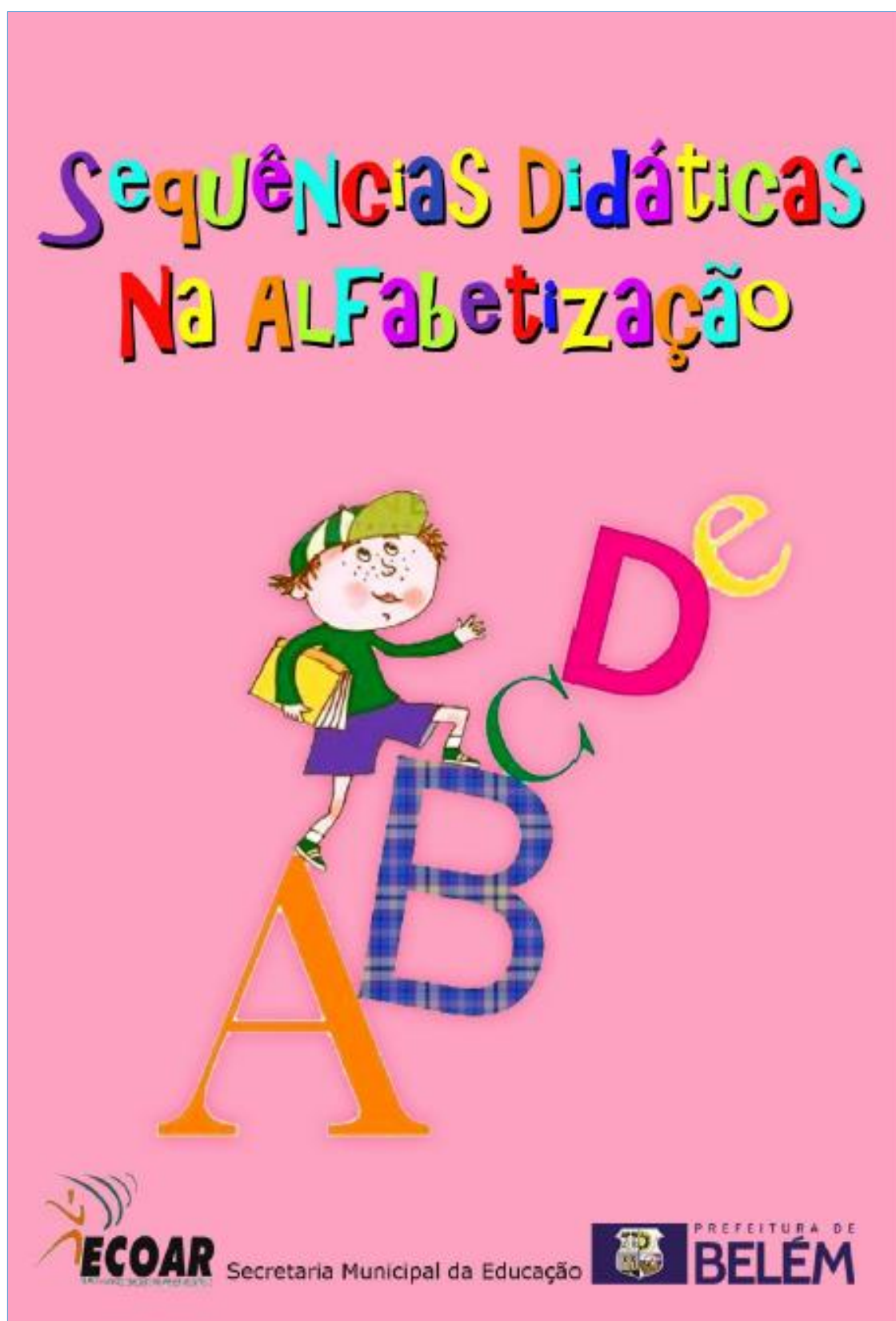
Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 17 - Caderno ECOAR – Nas Trilhas da Aprendizagem – SEMEC, 2016



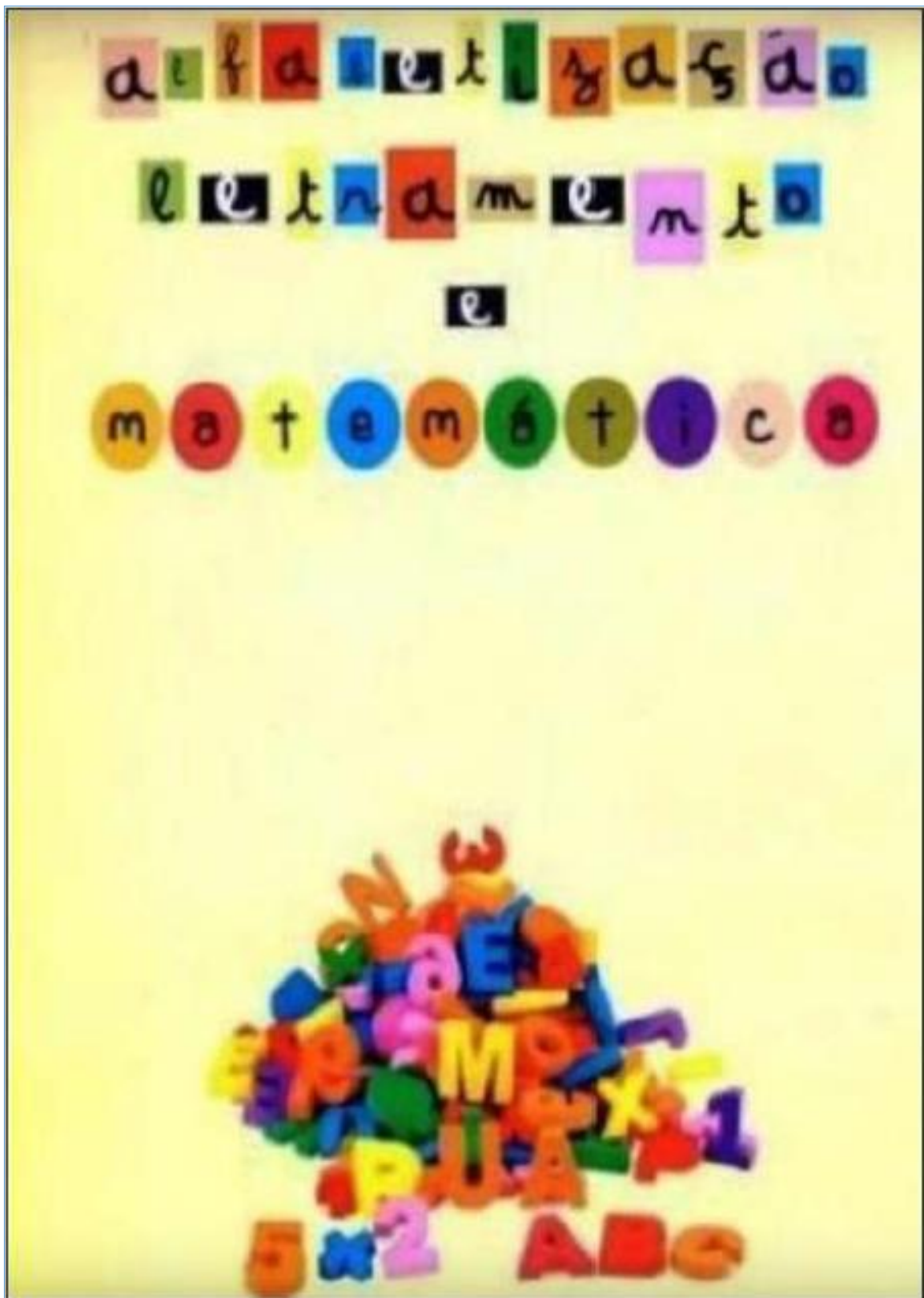
Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 18 - Caderno – Sequências Didáticas na Alfabetização – SEMEC, 2016



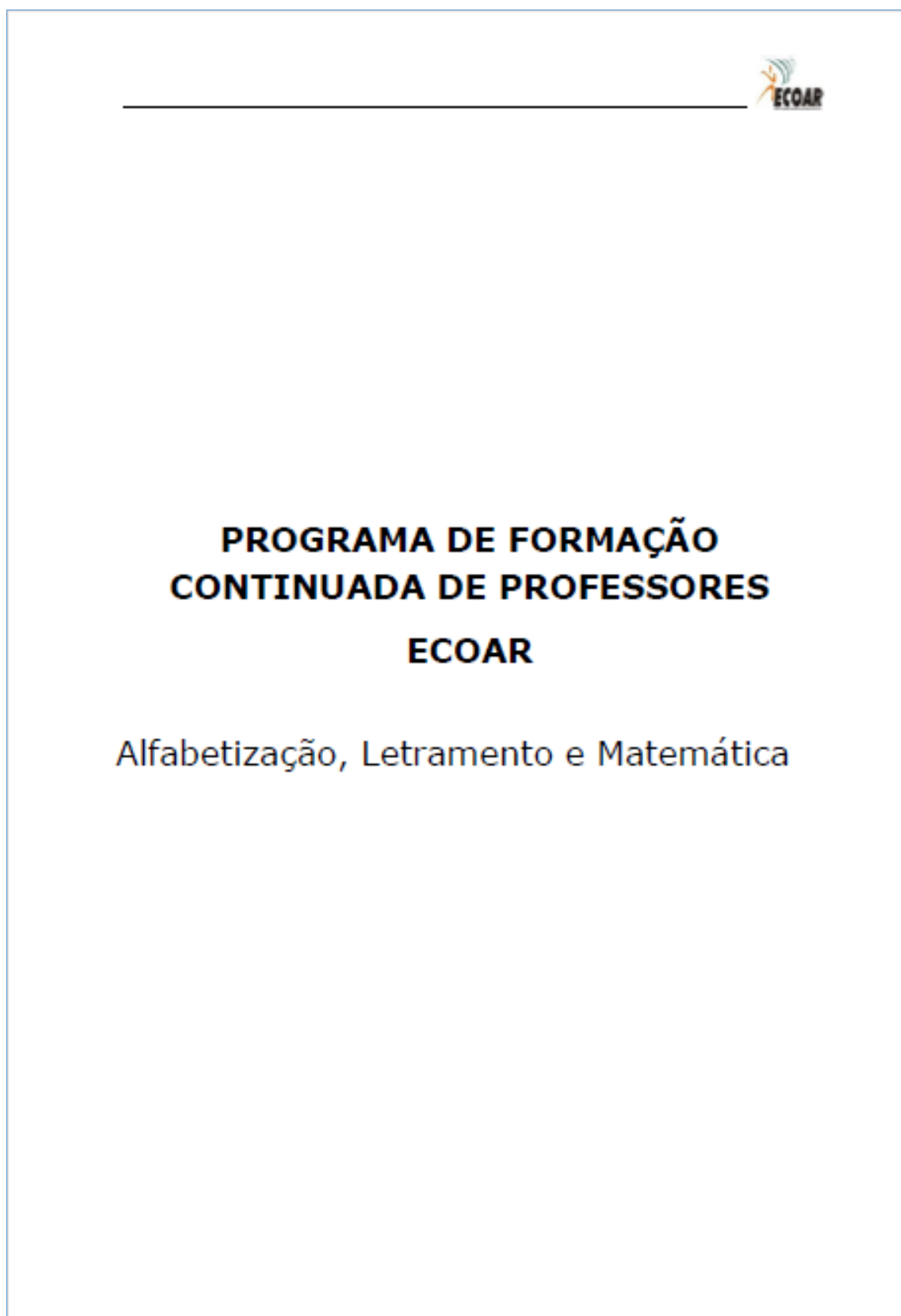
Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 19 - Caderno – Alfabetização, Letramento e Matemática – SEMEC, 2012



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

Figura 20 - Contra Capa Caderno – SEMEC



Fonte: Blogspot Expertise em Alfabetização – Belém-PA.

As Figuras 15, 16, 17, 18 e 19 são as capas dos livros com as orientações para o ciclo de alfabetização publicados no período de 2012-2016, no governo do Prefeito Zenaldo Coutinho. Conforme a Figura 20, todos os cadernos, intitulados ‘compêndios’ do município, foram elaborados pelo programa de formação continuada de professores – ECOAR.

Os cadernos foram republicados em 2024 no *blog*, o que sugere a adoção teórica da produção para o município, ainda que apresente divergências teóricas com o que foi explicitado no programa de formação continuada de professores mais atual, isto é, o CFEPF (2021-2024).

A leitura dos materiais aponta para um conjunto de concepções nem sempre convergentes. Dentre os referenciais utilizados constam: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire, dentre outros. Isto é, o material não é elaborado com base em uma concepção, mas em diversas concepções teóricas o que, ao final, serve à orientação geral, voltada para as teorias do aprender a aprender – constatação ratificada por Silva (2020).

Além de tal orientação, captada com a leitura do material, inconsistências teóricas podem ser percebidas, em virtude da recorrente utilização de vertentes que, por vezes, se negam e se excluem. Torna-se mais incoerente, o tratamento unificado de determinadas teorias em conexão aos documentos normativos para educação que, vias de regra, lidam com as capacidades cognitivas pela lógica de competências.

A partir do ano de 2021, independentemente da crítica que se estabelece com a difusão de compêndios obsoletos, é notória a mudança de vertente assumida pelo CFEPF e, essa informação foi captada também, em vídeo aula, disponibilizada no *youtube*, na ocasião do programa Qualifica SEMEC.

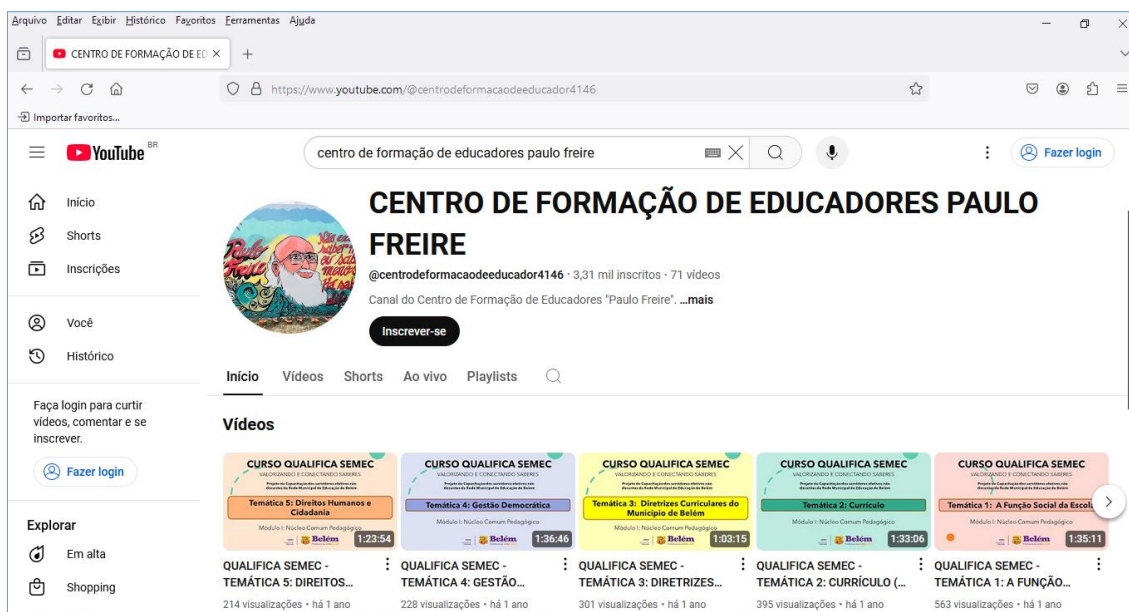
Figura 21 - Palestra sobre o currículo de Belém-PA, 2023



Fonte: Canal do *Youtube* - Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

Segundo a professora da rede e membro do Centro Paulo Freire, há um movimento de reorientação curricular em Belém-PA, no ano de 2021. A aula em referência ocorreu em 31 de outubro de 2023, tendo como tema ‘Currículo’, dentro do módulo comum pedagógico do programa Qualifica SEMEC.

Figura 22 - Canal do Youtube - CFEPF



Fonte: Canal do *Youtube* - Centro de Formação de Educadores Paulo Freire.

As 5 aulas estão disponíveis na plataforma *Youtube*, no canal Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Em uma perspectiva geral, algumas pontuações podem ser feitas em relação aos achados, acerca da formação de professores em Belém-PA, a partir da reorganização curricular iniciada em 2021 e que, compreende a última gestão, a frente do PME no município:

- a) Um ponto que se assemelha entre as esferas federal, estadual e municipal, quando o tema abordado é formação de professores é a ênfase exaustiva que se dá a esse aspecto como o mais importante na valorização desses trabalhadores. É imprescindível lutar pela formação básica e continuada do ponto de vista da emancipação das pessoas, mas sem secundarizar a importância dos outros elementos que compõem a realidade da escola. Centralizar nos professores e trabalhadores da educação a responsabilidade pelas mudanças educacionais resulta em processos de culpabilização e adoecimento, em virtude das expectativas geradas por esse investimento restrito e unilateral.
- b) Outro ponto relevante é o trato dado aos trabalhadores da educação que, somente pela nomenclatura, induzia inicialmente, a uma concepção mais abrangente que contemplaria formações para todos os envolvidos com as instituições de ensino. A formação para não docentes, por exemplo, incluiu temas como: função social da escola, currículo, diretrizes curriculares, gestão democrática, direitos humanos e cidadania, trabalhados em módulos comuns e ofertados, por exemplo, no Qualifica SEMEC. Considera-se progressiva, a lógica que promove oferta de formações específicas para todos os trabalhadores da educação, entretanto, limites foram estabelecidos quando houve a exclusão de parte desses servidores – como citado anteriormente, a oferta da formação apenas para os efetivos. Outro ponto de limitação é a separação que se faz desses trabalhadores, visto que os momentos reservados para formações comuns são ínfimos e, via de regra, as formações se dão de forma fragmentada e excludente.
- c) Conforme pôde ser visualizado pelas programações publicadas e vídeo aulas disponíveis, a gestão analisada optou, majoritariamente, pelas formações *on line*, fato que se apresenta como uma tendência que foi intensificada a partir da pandemia do corona vírus. O uso da tecnologia da informação no campo educacional é historicamente recente e, dentre aspectos positivos e negativos, o cuidado quanto à forma e frequência de uso ainda representa um desafio para a

educação. Vale considerar ainda os interesses empresariais, que tomaram a pandemia como grande oportunidade de negócios.

- d) Acerca do ciclo de alfabetização, a coleta de dados revelou a reorganização do currículo; entretanto, observou-se, do mesmo modo, a reutilização de materiais didáticos anteriores que não são compatíveis com a proposta pedagógica Freireana, que fundamenta o novo currículo. Vale ressaltar a ameaça da consolidação de tal currículo, haja vista a não reeleição de Edmilson Rodrigues e, com isso, a retomada da gestão de partidos com propostas de caráter assumidamente mercadológico para a educação e sociedade (essa questão será abordada na subseção que trata sobre os rumos da educação de Belém-PA a partir da mudança na gestão, ocorrida em 2025).

Feitas as análises sobre as formações dos trabalhadores da educação, a partir da fonte de dados inicial, expressa nos sites, a seguir serão apresentados os programas voltados para a alfabetização, especificamente, de Jovens, Adultos e Idosos.

5.3.3 Programas de Alfabetização para Jovens, Adultos e Idosos

Os programas aqui apresentados estão voltados, principalmente, à meta 9 - elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 100% até 2020, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e, erradicar o analfabetismo absoluto, até o final da vigência do PME.

Na realidade do município de Belém-PA, através de pesquisas nos sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), bem como em sites de jornais locais, pôde-se encontrar dois programas para a alfabetização de jovens, adultos e idosos: projeto Alfabetização em Movimento e Alfabetização à Mesa.

O primeiro deles – **Alfabetização em Movimento** – é um projeto de alfabetização para trabalhadores do Complexo Ver-o-Peso e moradores em situação de rua. O nome em destaque é a marca da divulgação de uma proposta intitulada “Alfabetização em Movimento: Inclusão e Cidadania no Município de Belém”.

O projeto ocorreu em 2019, sendo anunciado com uma didática diferente e específica para o público de rua e/ou fragilizados pelo analfabetismo na idade adulta.

A equipe técnica da Semec conta com pedagogos que já têm experiência na educação de jovens e adultos. Teremos também a parceria da Funpapa (Fundação Papa João XXIII) com o atendimento psicológico a essas pessoas, dando o apoio emocional e social que elas precisam”, destacou a diretora de educação da Semec, Ana Célia Fonseca (Oliveira, 2019a).

Além da equipe pedagógica e psicológica prevista para a realização do projeto, o mesmo contou, também, com a oferta do *kit* de material escolar e uniforme, além da garantia dos lanches diários servidos antes das aulas.

Cada aluno inscrito passou por uma avaliação diagnóstica a fim de verificar o nível de conhecimentos acumulados com vistas a orientar o trabalho realizado pelos professores e professoras, os quais, a partir da concepção do próprio projeto, embasaram sua ação docente em uma perspectiva de que, além do ensino, especificamente, ligado à alfabetização, o projeto lhes proporcionaria também aprendizados múltiplos.

As aulas iniciaram em maio de 2019 e ocorreram em dois polos. Um deles foi o auditório do Mercado de Carne Francisco Bolonha, no complexo Ver-o-Peso e, o outro, no Centro de Referência Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Centro POP), em São Brás.

Verifica-se, assim, que os polos favoreciam geograficamente a presença dos alunos, em especial das regiões do Centro, dada a proximidade com relação aos seus locais de trabalho e/ou ao centro de atendimento especializado.

As aulas ocorriam todos os dias, de segunda a sexta, das 14h30 às 17h30 para as duas turmas formadas em cada polo. Cada turma ficou composta por 20 alunos – limite máximo– e preenchida por um público de profissões e localidades variadas. Segundo relatos da equipe do projeto: “A procura foi bem variada, tendo inscrições de trabalhadores da Central de Abastecimento do Estado do Pará (Ceasa) e moradores de outros bairros, como a Marambaia” (Oliveira, 2019a).

A aula inaugural ocorreu no dia 20 de maio de 2019 no auditório do Mercado de Carne Francisco Bolonha, do Complexo Ver-o-Peso, com a presença das duas primeiras turmas do projeto, totalizando 40 alunos. Neste dia foram entregues os kits escolares durante a cerimônia de abertura do projeto e, após a aula inaugural, os alunos conheceram a sala de aula do polo, tendo sido servido um coquetel, ao final da programação. Além da parceria com a Funpapa, o projeto contou, também, com a parceria da Secretaria Municipal de Economia (Secon).

Segundo informações disponibilizadas no *site*, as aulas do primeiro semestre foram bem sucedidas, por isso, o retorno para o segundo semestre se deu logo nos

primeiros dias do mês de agosto, juntamente com o período letivo das unidades de ensino regulares.

Em todas as edições e matérias lançadas no *site*, percebe-se a recorrência dos relatos, sejam de vida dos estudantes ou dos professores e professoras. Alguns merecem destaque, como por exemplo, o da professora Sônia Maria Koury, que possuía, na época de seu relato – 06/08/2019 – 26 anos de experiência lecionando para adultos. A professora contou como seu trabalho com a turma do polo Ver-o-Peso foi realizado no primeiro semestre:

Começamos ensinando a escrita do nome de cada um. Depois, passamos para o aprendizado do alfabeto, da formação das sílabas a partir de palavras do cotidiano deles. Trabalhamos com jogos, fazendo a relação de figuras e palavras, exploramos o glossário e fizemos algumas leituras e escritas de pequenos textos com auxílio de revistas (Oliveira, 2019b).

Nota-se, a partir da fala da professora, grande aproximação de sua abordagem com a concepção de alfabetização pautada nas ideias Freireanas, especialmente, quando esta cita a metodologia adotada na formação das sílabas a partir de palavras do cotidiano dos estudantes e, mais a frente, a perspectiva do aprendizado mútuo que não se encerra apenas na lógica do conhecimento científico, mas nos conhecimentos e saberes que extrapolam essa lógica. Vale destacar que, na ocasião desse projeto, ainda não havia ocorrido a reformulação do currículo em Belém-PA.

Ainda de acordo com os relatos da professora para a matéria do *site*, as aulas foram entusiasmantes a ponto de os estudantes não quererem entrar de férias, pois, segundo ela, todos da turma já conseguiam ler pequenos textos e, possuíam domínio nas operações aritméticas básicas.

Assim, em virtude de seu bom desenvolvimento, o projeto passou a propor a ampliação dos conhecimentos em alfabetização e letramento para outras áreas, ao passo em que, as turmas demonstraram potencial para esse avanço. A equipe técnica informou que, para o segundo semestre:

Os alunos vão dar continuidade ao aprendizado do Português e Matemática, alternando com um pouco de Geografia e História. Os alunos vão aprender as regiões do Brasil, a verificar os dias da semana, meses e anos no calendário, assim como datas comemorativas como a Adesão do Pará à Independência do Brasil, debater temas atuais como a importância da mulher no mercado de trabalho, intensificar a cópia e o ditado de alguns textos, a leitura de textos do folclore regional, a trabalhar com dinheiro, a partir de operações simples de Matemática, entre outros assuntos (Oliveira, 2019b).

Observa-se que a proposta metodológica é diversificada e inclui desde a inserção e debate de temas importantes do cotidiano, até a leitura de textos do folclore regional, incluindo a utilização de recursos metodológicos ditos tradicionais, como a cópia e o ditado de textos.

A utilização de um misto metodológico quando se trata da alfabetização de adultos é recorrente pois, tem-se a ideia de que todos os esforços empreendidos são necessários para alcançar essa população que, por uma série de motivos, não foi alfabetizada na idade típica.

É importante destacar que, a proposta do projeto incluiu, além da alfabetização dessas pessoas, seus encaminhamentos às turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que pudessem dar continuidade aos estudos ingressando no ensino fundamental.

Ao final do processo, o projeto *Alfabetização em Movimento* realizou a certificação de 20 alunos. Assim, metade dos alunos matriculados conseguiu chegar até o final do projeto. A cerimônia de entrega dos certificados aconteceu no dia 12/12/2019 no salão Pérola, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

O resultado foi considerado positivo pelos idealizadores da ação e, neste sentido, a proposta de repetir o projeto no ano seguinte foi anunciada na cerimônia. De fato, foram encontradas as matérias, divulgadas em diversos sites de jornais, datadas no dia 06/02/2020, anunciando a abertura das inscrições no projeto. No entanto, nenhuma outra matéria foi encontrada a respeito do programa *Alfabetização em Movimento*.

Sabe-se que o ano de 2020 foi um ano atípico, em virtude da pandemia do coronavírus. O ano de 2021, foi também um ano de alto comprometimento pela pandemia, haja vista a demora no processo de vacinação da população brasileira, de modo que, mesmo tendo sido aplicada a 1ª dose da vacina na primeira brasileira em janeiro deste ano, muitos brasileiros permaneceram em isolamento, à espera da imunização.

As pesquisas nos *sites* demonstram um cessar nas ações em 2020 e 2021 e, para melhor esclarecer as informações desta fonte de dados, duas entrevistas foram realizadas para complementar tais achados. As informações complementares com os dados das entrevistas se encontram na próxima subseção.

Em 2022 o projeto que se encontra nos *sites* é o “Alfabetização à Mesa”, iniciativa da Prefeitura de Belém-PA, por meio da SEMEC que visa promover o ensino-aprendizagem, inspirado na comida amazônica e comida cabocla.

O projeto promove formações em caráter permanente para educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). "A ideia é tentar amazonizar, aproximar o

currículo da EJAI com essa cultura alimentar, que é tão própria, tão singular dos estudantes, professores, dos belenenses e dos paraenses" (Cunha, 2022).

A ideia é que a formação das pessoas seja marcada pela identidade, cultura e linguagem amazônica, de modo a aproveitar a vivência e o repertório cultural dos alunos e proporcionar familiaridade ao conteúdo em sala de aula.

De acordo com o relato de uma das gestoras escolares que cederam entrevista:

Trazer os temas de grande relevância é um processo que agora é discutido na alfabetização e, a partir dos sabores e saberes, estamos propondo a identidade e entender o que é cultura para esses alunos, de onde eles vêm. Então, é significativo comentar sobre este ponto no processo aprendizagem até para viabilizar e facilitar o meio de alfabetização (Cunha, 2022).

Deste projeto, pôde-se encontrar, por meio das reportagens, a exposição acerca das culminâncias de dois importantes desdobramentos efetivados em dois eventos, um deles mais voltado para a perspectiva prática da culinária paraense e cabocla e o outro mais voltado para a perspectiva pedagógica do projeto.

O primeiro evento citado, intitulado “I Mostra de Sabores”, sob a execução da Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI/SEMEC) ocorreu em dois dias de exposição da comida genuinamente cabocla - 21 e 22 de setembro de 2022.

Figura 23 – I Mostra de Sabores do Programa Alfabetização à Mesa, em 2022



Fonte: <https://agenciabelem.com.br/Noticia/224568/comidas-da-amazonia-inspiram-a-educacao-nas-escolas-do-municipio-de-belem>, acesso em: 04/2023.

No primeiro dia de culminância do evento, 15 pratos foram apresentados pelos servidores das escolas da EJAI, com base no vasto cardápio amazônico, o que incluiu: peixe, açaí, chibé, pato no tucupi, doces com pupunha, entre outros. No segundo dia, mais 23 pratos foram servidos, dessa vez, os estudantes puderam mostrar suas habilidades culinárias, tendo sido sugerido que produzissem algo associado às suas lembranças da infância e das histórias perpetuadas em suas famílias.

Em suma, a produção de pratos foi uma ação coletiva que abrangeu funcionários e alunos e, resultou em uma Mostra que, por meio, da disputa competitiva, buscou incentivar os estudantes, através da identificação com a culinária e a história paraense. Com a presença de juradas profissionais foi feita a avaliação e, de acordo com suas categorias, os participantes foram premiados.

O coordenador da COEJAI afirmou em reportagem que as expectativas dos idealizadores foram superadas e que, por isso, a partir da experiência vivida, a proposta seria incluída no currículo da educação de jovens, adultos e idosos, para a promoção do diálogo entre a cultura alimentar e a escolarização dos estudantes.

O segundo evento de culminância do projeto Alfabetização à Mesa voltado para a perspectiva pedagógica, foi o lançamento dos volumes I e II do e-book “Sabores e Saberes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, Comidas, Memórias e Afetos”, ocasião em que, também, foi lançado o caderno pedagógico para alfabetização desse público. O evento ocorreu no dia 03/03/2023 e os livros são o resultado do festival de comidas realizado durante a I Mostra de Sabores e Saberes.

O caderno pedagógico que também foi lançado neste evento, possui em seu conteúdo as propostas para a alfabetização da EJAI, as quais são baseadas na concepção Freireana de educação libertadora e transformadora. A iniciativa para a produção desse material pedagógico foi motivada pela inexistência de livros didáticos específicos para este público

Toda essa produção intelectual, que esbanja memórias, afetos, histórias e ancestralidade, está documentada nos livros que carregam os cheiros da comida cabocla temperando, na cena pedagógica, o currículo da educação de jovens, adultos e idosos de Belém, estabelecendo o diálogo entre a cultura alimentar e a escolarização desses estudantes (Sales, 2023).

Todo o material foi produzido pela Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Coejai) e organizado pela sua equipe pedagógica. A partir dos relatos é possível constatar que a participação dos estudantes se restringiu às produções das receitas culinárias, mas os mesmos não tiveram participação na produção do e-book.

Um fato que vale a pena ser destacado é a concepção de educação na qual o projeto em questão é baseado e desenvolvido. Quando seus idealizadores pautam a perspectiva de amazonização no ato de ensinar, buscam para essa modalidade uma perspectiva da aproximação do aprendizado com a relação da identidade local. Essa é uma concepção que remonta a ideia da necessidade de sentido e significado dos conteúdos, onde, a necessidade de partida, do ponto de vista da realidade do aprendiz, mostra-se indispensável.

Tal concepção converge com esta pesquisa, entretanto, aqui se demarca a igual necessidade em ampliar a abordagem deste ponto de partida para as problematizações, instrumentalizações, catarses e sínteses que abranjam a relação dialética entre a singularidade, a particularidade e a universalidade.

A compreensão da complexidade que há na totalidade desses elementos possibilita o aprofundamento nestes conhecimentos e, conseqüentemente, a possibilidade de uma formação que avance no acúmulo de recursos teóricos convertidos em instrumentos para uma compreensão mais crítica em relação à sociedade e sua estrutura.

Diante do exposto e do limite estabelecido pela fonte de dados – pautada nos *sites* da internet – com o intuito de inquirir o objeto e dar conta das lacunas que se apresentaram, o processo metodológico da pesquisa avançou em busca da realização de entrevistas, das quais, os dados obtidos estão apresentados a seguir.

5.4 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA

A elaboração desta subseção foi feita com base nas informações obtidas através de duas entrevistas, a primeira realizada com o Coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) e a segunda com o Coordenador da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Foram consideradas as duas categorias do objeto para a escolha dos sujeitos. Primeiro, o representante do Centro de formação complementou as informações sobre a história das políticas de Belém-PA acerca da temática, reforçando que as políticas para a alfabetização de crianças em idade escolar centram-se nos programas para a formação de

professores. Já o coordenador das ações da EJAI concedeu informações sobre as políticas para a alfabetização dos adultos.

Ao final da subseção, foram debatidas as informações que indicam os possíveis rumos para a educação de Belém-PA, a partir de medidas que estão sendo tomadas pelo novo prefeito da cidade, Igor Normando, que assumiu a prefeitura em 1 de janeiro de 2025.

5.4.1 História da formação de professores em Belém-PA: o CFEPF

A entrevista com o coordenador do CFEPF se deu no prédio em que a equipe de formação realiza suas atividades. Conforme detalha o Quadro 9, é uma equipe composta por 28 membros, de vínculo efetivo com a rede municipal, dos quais, 26 são professores de diversas disciplinas.

Quadro 9: Nível de formação dos membros do CFEPF

Membro	Formação
1	– Licenciatura Plena em Pedagogia; – Licenciatura Plena em Educação Física; – Especialização em Supervisão Escolar.
2	– Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Alfabetização Infantil
3	– Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Docência no Ensino Básico e Superior
4	– Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Libras – Mestrado em Educação – Doutoranda em Linguística
5	- Licenciatura Plena em Matemática - Especialização em - Mestrado em - Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática
6	- Licenciatura Plena em Geografia bacharelado e licenciatura - Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento - Doutorado em Geografia
7	- Licenciatura Plena em Pedagogia - Especialização em Educação Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio Modalidade Jovens e adultos - Mestrado em Educação
8	- Licenciatura Plena em Pedagogia - Especialização em Gestão de Inst. Educacionais - Mestrado em Educação linha currículo e Formação de Professores
9	- Licenciatura Plena em Pedagogia UFPA - Mestrado em Educação UFPA - Doutorado em Educação UFPA
10	– Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Metodologia da Educação Superior; – Mestrado em Educação – Formação de Professores.
11	– Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Alfabetização e Letramento;

	<ul style="list-style-type: none"> – Especialização em Formação de Professores; – Mestrado em Educação – Proposta ludo pedagógica para alunos em distorção idade ciclo.
12	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Educação Física ; – Especialização em Educação Física Escolar; – Mestrando em Educação Física escolar
13	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia – Especialização em Gestão Escolar.
14	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Educação Infantil.
15	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia – Formação de Professores das séries iniciais; – Licenciatura em Psicologia; – Especialização em Educação – Relações étnicos raciais.
16	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Matemática; – Especialização em Educação Matemática; – Especialização em Tecnologias em Educação; – Mestrado em Educação, em Ciências e Matemáticas; – Doutorado em Educação, em Ciências e Matemáticas
17	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Supervisão e Gestão Escolar.
18	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Nutrição; – Licenciatura Plena em Biologia; – Especialização em Saúde pública; – Especialização em Avaliação à Distância; – Especialização em Ensino de Ciências; – Especialização em Gestão Escolar; – Especialização em Tecnologias em Educação; – Mestrado em Educação, em Ciências e Matemáticas; – Doutorado em Educação, em Ciências e Matemáticas.
19	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Educação Física; – Licenciatura Plena em Saúde – Acupuntura (CBES); – Mestrado em Educação – Políticas Públicas – Doutorado em Educação, em Ciências e Matemáticas
20	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Filosofia – Mestrado em Educação
21	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Psicopedagogia: A relação professor-aluno.
22	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa – Licenciatura Plena em Língua Inglesa – Licenciatura Plena em Pedagogia – Mestrado em Letras – Doutorado em Letras
23	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Alfabetização Infantil; – Especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária; – Doutorando em Educação.
24	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Arte – Educação; – Especialização em Formação de Professores; – Mestrado em Ciência da Educação – Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia
25	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Licenciatura Plena em Economia; – Especialização em Educação do Ensino Superior; – Especialização em Gestão Escolar; – Mestrado em Educação
26	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional.; – Especialização em Ensino Fundamental.
27	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa – Especialização em Linguística e Literatura

28	<ul style="list-style-type: none"> – Licenciatura Plena em Pedagogia; – Especialização em Tecnologia para Educação Ambiental; – Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais.
-----------	--

Fonte: Autoria própria com base na relação fornecida pelo coordenador do CFEPP.

Atualmente essa é a composição do centro que vigorou durante a gestão municipal 2021-2024. Entretanto, a história da equipe de formação de Belém-PA se originou há 20 anos, antes mesmo da elaboração do PME, tendo sido fomentado pelo interesse da secretaria de educação a época para alinhar os debates sobre a Alfabetização.

A equipe originária era chamada de Grupo Base e, na sua composição, propunha a *expertise* em alfabetização. O foco principal, portanto, se dava para a leitura e escrita, para os fundamentos da matemática e para o processo ensino-aprendizagem na alfabetização. Na ocasião, as formações dos alfabetizadores ocorriam durante uma semana, nos turnos manhã e tarde, no início do ano letivo.

Os formadores eram escolhidos dentro da própria rede de ensino e, os momentos formativos eram organizados em atividades teóricas e vivências práticas. Ao final da formação, os professores deveriam apresentar um plano de trabalho para ser desenvolvido na escola. A equipe de professores formadores acompanhava os professores, em certo período, para contribuir com a execução de tal planejamento.

O Grupo Base trabalhou a formação com esses contornos, inicialmente e, posteriormente, (em torno de 4 anos depois) criou-se o Centro de Formação de Professores, com a ampliação no número de formadores. A partir da ampliação, o Centro se consolidou e suas ações passaram a atingir todos os professores do Ciclo de Alfabetização – 1º, 2º e 3º ano.

De acordo com os relatos do coordenador entrevistado, a formação de professores de Belém-PA, desde o início, prioriza o Ciclo de Alfabetização e as demandas de ensino-aprendizagem correspondentes às séries que o compreendem. Essa prioridade é decorrente da percepção – apreendida por relatos e avaliações – de que, a concepção de Ciclo como um bloco articulado, não foi assimilada pelos professores da rede e, por este fato, o processo de formação deveria, primeiramente, dar conta desta etapa do ensino.

A priori, todas as avaliações da rede eram elaboradas pelo Centro (relato que coincide com as informações de Pereira (2015) sobre o *expertise*) e realizadas pelas crianças, em larga escala e, mensalmente. De posse dos dados obtidos com as provas, a equipe de formação registrava em gráficos os resultados e propunha as ações de assessoramento e momentos formativos para as intervenções com os professores de cada

série e as habilidades necessárias na composição do Ciclo de alfabetização. Neste contexto, as formações ocorriam na hora pedagógica.

É somente, na gestão municipal de 2021-2024, de Edmilson Rodrigues, que a equipe de formação passa à nomenclatura atual – Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF). A mudança no nome ocorreu juntamente com a mudança na organização, concepção e abrangência da proposta.

A formação, antes concebida apenas para professores(as) da alfabetização, passa a abranger todos os professores das demais disciplinas, bem como, os trabalhadores da educação, de modo geral. Assim, as formações passam a contemplar os temas da educação escolar voltados para diversos públicos. Isto justifica a proposta de uma formação para ‘educadores’, termo que pretende englobar os profissionais da educação, independentemente de suas funções.

O trecho abaixo foi retirado do documento – anexo A - que apresenta a nova proposta do centro, exposta no primeiro encontro formativo direcionado aos professores do Ciclo II da rede.

O ano de 2021 marca uma nova fase no programa de formação permanente ofertado pelo Centro de Formação de Educadores Paulo Freire aos/as docentes da RMEB com a recepção dos/das docentes regentes e coordenadores/as pedagógicos/as no programa. Até esta data o Centro de Formação atendia somente os docentes e coordenadores do primeiro ciclo, focando suas ações formativas (encontros e assessoramentos) no processo de alfabetização da língua escrita e da matemática. Com a ampliação do alcance da formação docente, o Centro de Formação passa a pensar também o processo de pós-alfabetização (Belém, 2021, p. 1).

Na apresentação da proposta, é ratificado que não se pretende romper radicalmente com os trabalhos já desenvolvidos anteriormente, mas avançar no sentido de contemplar a tríade: assessoramento, encontro formativo e pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar.

Essa informação quanto a manutenção dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos 20 anos, convergiu com as pesquisas realizadas nos sites, onde é possível encontrar, por exemplo, os compêndios sobre a alfabetização, letramento e matemática – livros produzidos pela equipe de formação anterior. Da mesma forma, convergiu com a constatação realizada em campo, a medida em que, ao chegar ao local da entrevista foi possível identificar referências da concepção atual do Centro de formação e referências de tempos anteriores, como por exemplo, pode-se visualizar nas Figuras 24 e 25.

Figura 24: Busto de Paulo Freire, inspiração para o nome do Centro



Fonte: Registros feitos pela autora no CFEPF.

Figura 25: Livros de gestões que antecederam a concepção Freireana



Fonte: Registros feitos pela autora no CFEPF.

O coordenador confirmou àquilo que pôde ser identificado através da pesquisa nos *sites*, ou seja, de fato não houve uma produção de materiais para o Ciclo I nesta última gestão. Tendo sido utilizados, até 2024, os materiais anteriormente produzidos e, as diretrizes nacionais, com base nas avaliações em larga escala, ainda que, as bases teórico-práticas de tais referências não tenham alinhamento com a concepção Freireana.

A equipe de 2021-2024, em sua primeira gestão, segundo dados da entrevista, estaria ainda em um processo de reorganização dos cadernos para adaptação das diretrizes, considerando a realidade da educação de Belém-PA.

Ao relatar sobre a reformulação do Centro, o entrevistado citou que uma das primeiras mudanças na organização da gestão, sob sua coordenação, foi encerrar o modelo de avaliação implementado desde o Grupo Base. Segundo ele, a demanda surgiu dos professores e, estes, reivindicaram que lhes fosse devolvida a autonomia para elaboração das avaliações de seus alunos. Conforme Pereira (2015), na ocasião do Programa *Expertise*, essas avaliações eram elaboradas pelos formadores e cabia aos professores apenas a aplicação das provas.

A partir de 2021 há a mudança deste modelo, ficando a cargo do Centro de Formação definir as diretrizes, conteúdos e aprendizagens esperadas na elaboração de tais instrumentos avaliativos e, à cada professor e professora retorna a função de elaborar as avaliações de suas turmas.

Acerca dos programas para a formação de professores, o entrevistado complementou algumas informações discutidas na subseção anterior, das quais, esclareceu que:

- a) A certificação dos encontros formativos corresponde a um certificado no final do ano letivo entregue aos docentes que estiveram presentes em todas formações do ano. É uma certificação realizada desde o Grupo Base.
- b) O *Diálogo de Saberes* é um projeto que ocorre anualmente e que compõe parte da estratégia de formação voltada para um dos pilares do tripé, isto é, a pesquisa. São divulgadas na rede os critérios para submissão de trabalhos e o período para apresentações. O CFEPF monta uma equipe de comissão científica para a avaliação dos trabalhos e, no período do evento, os professores, gratuitamente, podem participar do momento com direito a certificação nas modalidades de apresentação e participação.
- c) A *Jornada Pedagógica* é a formação que ocorre no início do período letivo e sempre possui relação com uma temática, que deve compor os projetos anuais das

escolas. À exemplo, a jornada de 2024 contemplou o tema “Belém Alfabetizada, Educada, Leitora, Inclusiva, Antirracista e Conectada: para a construção de uma sociedade sustentável”, em virtude da cidade de Belém-PA ter sido escolhida para sediar o evento da COP30.

- d) Sobre o *Qualifica Semec*, foi esclarecida a razão do programa ser voltado apenas para servidores efetivos. Segundo o coordenador, o projeto previa uma formação em duas etapas onde, primeiro os servidores iriam participar de formações acerca de temas pedagógicos educacionais gerais, e posteriormente, iriam realizar cursos técnicos específicos para sua função, o que demandaria a distribuição de bolsas de estudos – etapa que não foi realizada. Desse modo, por questões orçamentárias, foi inviabilizada a participação de todos os servidores. Outra colocação feita pelo coordenador sobre o referido projeto, foi a dificuldade de liberação dos funcionários que alterava a logística nas escolas, o que gerou desconforto com gestores e demandou reorganizações nos dias da formação. Tendo sido realizado apenas em 2023, o programa foi avaliado positivamente por funcionários e, segundo o entrevistado, os trabalhadores ficavam impressionados quando chegavam aos espaços e se deparavam com uma formação voltada para questões reflexivas e pedagógicas, quando pensavam que iriam ter apenas formação específica para suas funções.

Sobre os dados coletados na etapa anterior à entrevista, o entrevistado confirmou que os únicos dados disponíveis entre o Centro de Formação e os professores da rede são aqueles que foram pesquisados: site da SEMEC, canal do *youtube* e blog *expertise*.

Desses três espaços de divulgação, apenas o primeiro – site da SEMEC - é organizado pela equipe de comunicação da prefeitura municipal. Depreende-se daí, o motivo que resultou na falta de atualização, desta fonte, quanto às informações mais precisas acerca dos eventos e programações realizados pelo centro. Por outro lado, os dois últimos são de responsabilidade de uma integrante da equipe de formação e, neles, constatou-se maior regularidade nas inserções de informações pertinentes à formação da categoria.

O entrevistado explicou que o uso das ferramentas virtuais foi potencializado no período da pandemia e, que as programações eram realizadas dentro do próprio centro, com o uso de recursos próprios, como os celulares pessoais dos membros e, sem recursos

advindos da prefeitura. Os formadores, integrantes do Centro, eles próprios, organizavam as formações, viabilizavam os meios, e as executavam.

Contudo, passado o período de pandemia, a manutenção do canal do *youtube* e do blog *expertise* ficou limitada à exigências de padronização que passaram a ser realizadas pela assessoria de comunicação da prefeitura. De acordo com o entrevistado, o diálogo para a nova organização da ferramenta, as autorizações sobre o que poderia ser postado e como seria feita essa manutenção mostraram-se sem eficácia, algo que trouxe prejuízos na utilização desses recursos.

5.4.2 Coordenadoria da educação de jovens, adultos e idosos (COEJAI) e a alfabetização

Durante boa parte do período de vigência do PME de Belém-PA a COEJAI esteve inativa. Em 2016, no final de seu primeiro mandato, o prefeito Zenaldo Coutinho desfez a coordenadoria, que foi reaberta apenas no ano de 2021, ocasião em que assumiu o prefeito Edmilson Rodrigues.

Por essa razão, as políticas educacionais voltadas para a alfabetização da população adulta e, identificadas através de buscas nos sites, possuem maior recorrência dentro desse período que compreende a última gestão. Foi-nos esclarecido, por meio da entrevista, que o programa *Alfabetização em Movimento* – apresentado na subseção anterior - ocorreu em 2019, em única edição e, de fato, não teve sua continuidade em virtude da pandemia de 2020, seguida da mudança de gestão em 2021, o que gerou a alteração dos projetos implementados.

A partir do *Movimento Alfabetiza Belém*, que previa acabar com o analfabetismo na capital, foi estabelecido como política principal para os jovens, adultos e idosos o programa *Alfabetização à Mesa: aprendendo com os sabores amazônicos*. A concepção do programa é estabelecida a partir da perspectiva decolonial.

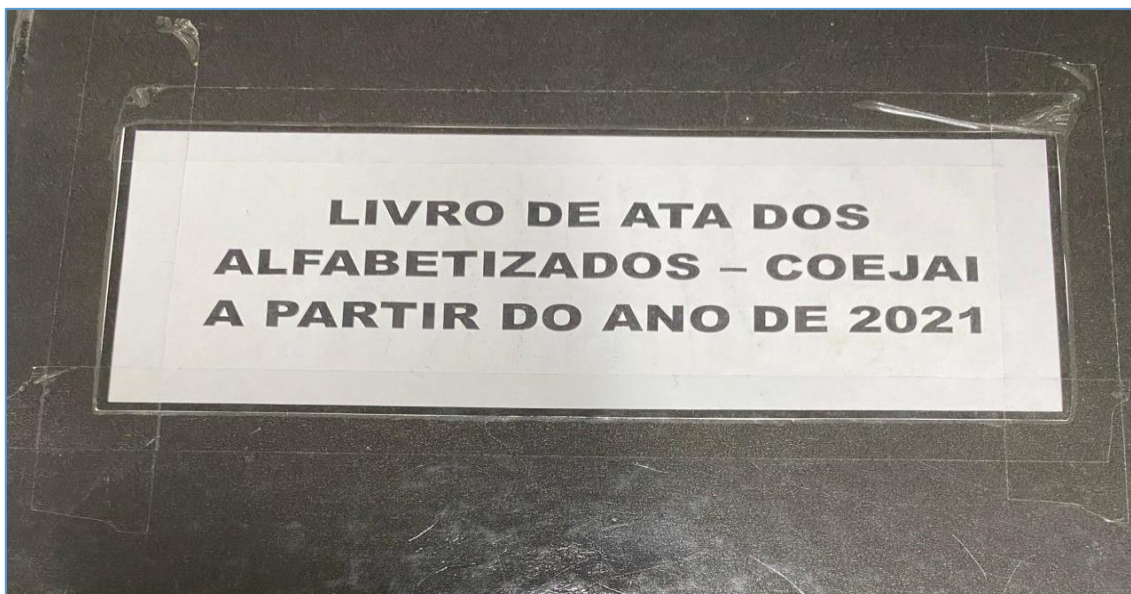
Defendemos aqui uma proposta contra hegemônica de alfabetização, pautada e alicerçada nas epistemologias amazônicas, como aquelas que são próprias da cultura e dos patrimônios alimentares dessas “bandas” do Norte brasileiro. Por isso, audaciosamente pretendemos alfabetizar por meio dos deliciosos sabores amazônicos (Picanço; Santos, 2024, p. 4).

Por mais que as buscas nos sites tenham apresentado indícios apenas sobre a edição do programa em 2022, a entrevista revelou que o programa ocorreu também em 2021, 2023 e 2024, em todas as escolas da rede que ofertam a modalidade de ensino – totalizando 38 escolas.

Diferentemente, do que foi observado sobre o CFEPF, a COEJAI não possui sites específicos, ficando a cargo da assessoria de comunicação da prefeitura divulgar no site oficial da SEMEC informações sobre esse departamento. A única ferramenta utilizada é o facebook - conta onde os integrantes da coordenadoria divulgam suas ações.

De acordo com o controle da coordenadoria, as ações do programa *Alfabetiza à Mesa*, ocorridas de 2021 a 2024 resultaram na alfabetização e certificação de 3.443 pessoas, entre jovens, adultos e idosos.

Figura 26: Livro de Ata dos alfabetizados a partir do ano de 2021



Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

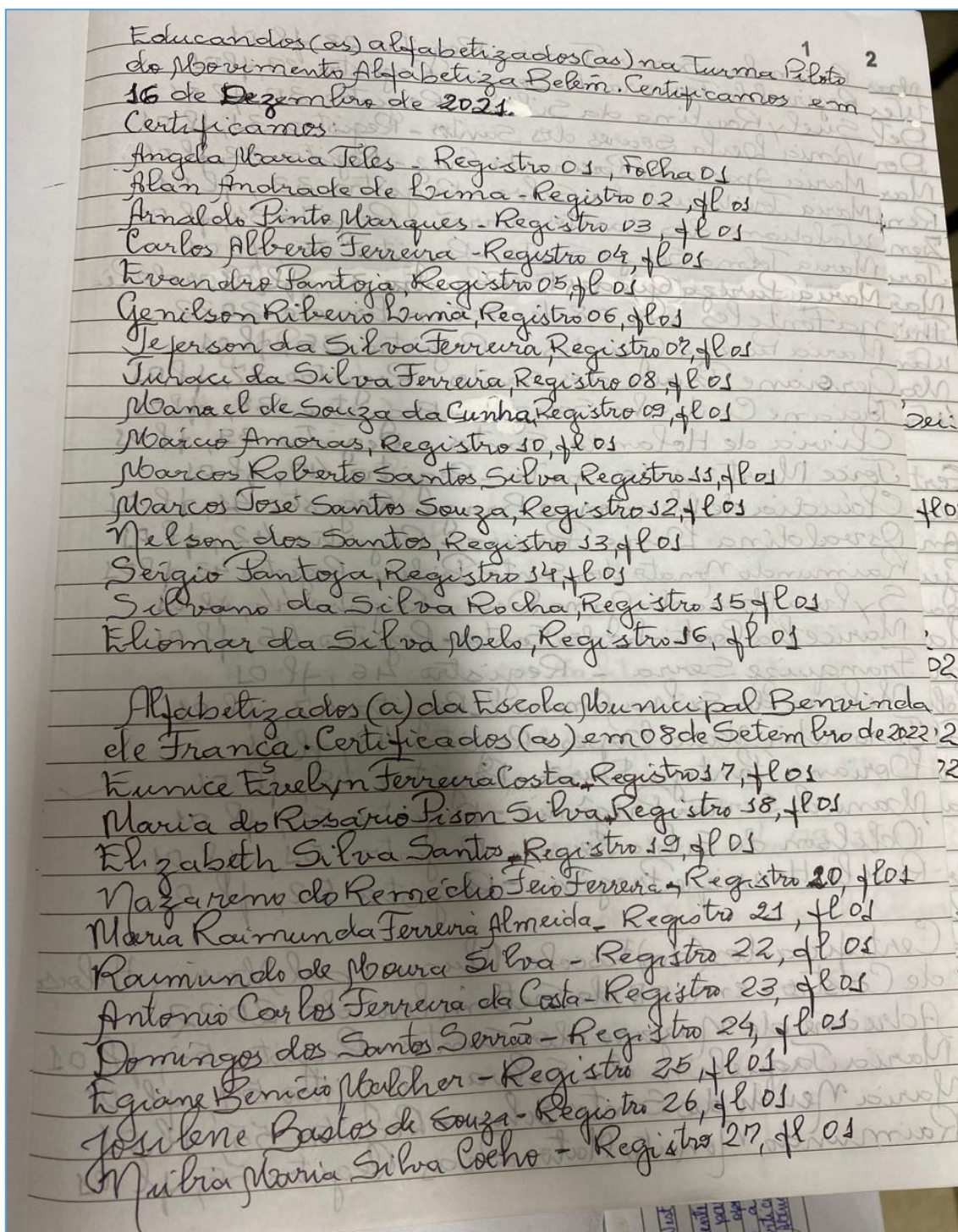
Figura 27: Certificado pela alfabetização alcançada



Fonte: Disponibilizado pela equipe da COEJAI.

A equipe da COEJAI autorizou os registros fotográficos da primeira e última página onde estão escritos, manualmente, os nomes, o número de controle de alfabetizados e o número da página da Ata. O Livro contém os nomes de todas as pessoas alfabetizadas no período de 2021 a 2024, conforme as Figuras 28 e 29.

Figura 28: Página 1 da Ata com nomes dos alfabetizados em 2021



Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Figura 29: Página 60 (verso) da Ata com os nomes dos alfabetizados em 2024

08

1 E.M. Liceu do Paracuri - Distrito DASCO

2 Camyla Ariane de O. Ferreira - Reg. 3423, fl 60

3 Dieneia Ferreira da Silva - Reg. 3424, fl 60

4 José Augusto Silva de Souza - Reg. 3425, fl 60

5 Kátia do Socorro Palheta Cardoso Loureiro - Reg. 3426, fl 60

6 Maria do Socorro Dias Baia - Reg. 3427, fl 60

7 Mario Jorge Carvalho de Oliveira - Reg. 3428, fl 60

8 Ruan Soares dos Santos - Reg. 3429, fl 60

9 Escola Municipal Tosino Viana - DASAC

10 Maria José Pires Duarte - Reg. 3430, fl 60

11 Carlos Alberto Cardoso Mesquita - Reg. 3431, fl 60

12 Aline Nunes Fonseca - Reg. 3432, fl 60

13 Ana Clara de Almeida Vitória - Reg. 3433, fl 60

14 José Valdemir de Araújo Souza - Reg. 3434, fl 60

15 Pedro Ribeiro da Silva - Reg. 3435, fl 60

16 Escola Municipal Nestor Norato - Distrito DASAC

17 Angela Pereira Souza - Reg. 3436, fl 60

18 Debora Balera da Silva - Reg. 3437, fl 60

19 Diva Nilson Andrade Gomes - Reg. 3438, fl 60

20 Fabricio Lobato Pinho - Reg. 3439, fl 60

21 Geise da Silva Miranda - Reg. 3440, fl 60

22 Louivaldo Andrade Gomes - Reg. 3441, fl 60

23 Maximiano Deal de Menezes - Reg. 3442, fl 60

24 Rosilda Souza da Costa - Reg. 3443, fl 60

Encerrado em 5/12/2024

Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Como visto anteriormente, nos dados disponíveis nos sites, a COEJAI também possui suas ações pautadas na concepção da pedagogia Freireana e, isso pode ser identificado desde a entrada no espaço onde funciona a coordenadoria.

Figura 30: Porta da sala onde funciona a COEJAI



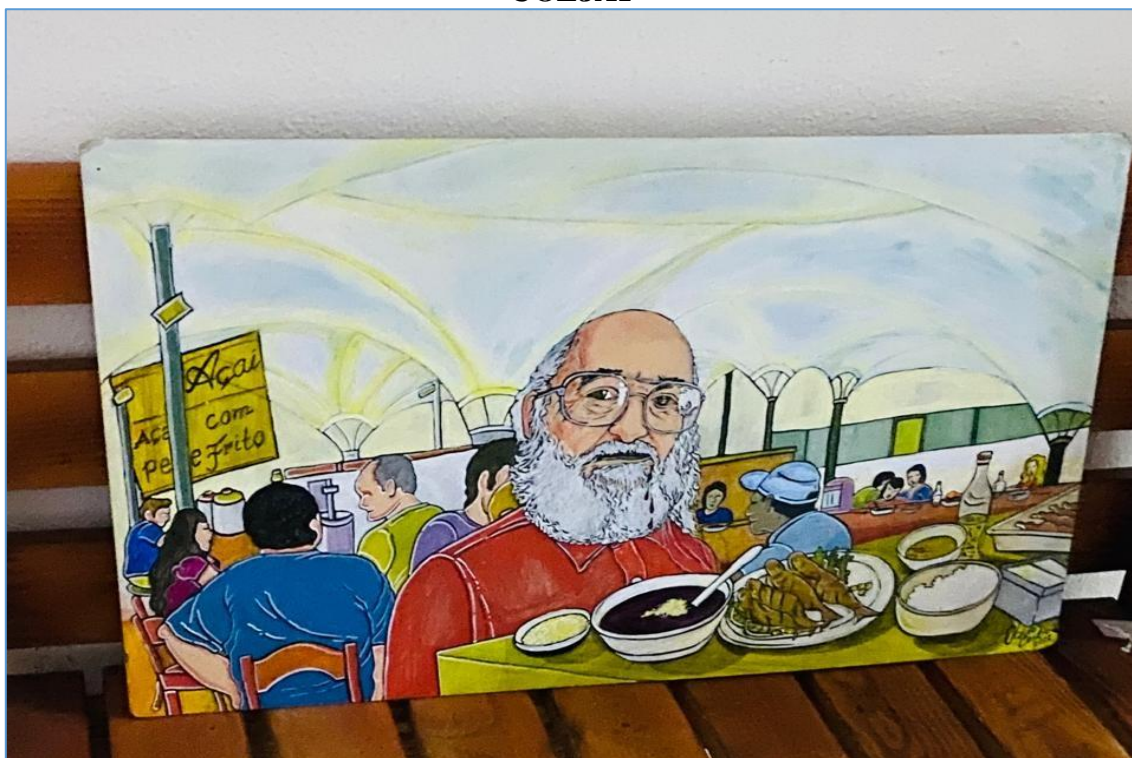
Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Figura 31: Decoração da Parede localizada no corredor que leva até a sala da COEJAI



Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Figura 32: Pintura de Paulo Freire localizada no corredor que leva até a sala da COEJAI




Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Além das observações sobre a decoração do ambiente, a concepção pedagógica que fundamenta as ações na modalidade ensinou a organização de um material próprio, elaborado pela equipe da COEJAI e, disponibilizado em toda a rede de ensino. O material foi apresentado durante a entrevista, mas pelo fato da pesquisa não se debruçar sobre concepções pedagógicas, abaixo pode ser visualizada apenas uma das páginas para ilustrar o livro didático dos alunos da EJAI.

Figura 33: Exercício do livro didático ofertado aos estudantes da EJAI

EI MANO/A, BORA PROSEAR?

- ✓ COMO VOCÊ VÊ A AMAZÔNIA?
- ✓ QUEM É O CABOCLO DA AMAZÔNIA?
- ✓ VOCÊ SE RECONHECE COM ESSE PERSONAGEM? POR QUÊ?
- ✓ TOMAR CHIBÉ NA CUIA É UM COSTUME DO CABOCLO AMAZÔNICO. VOCÊ TEM ESSE COSTUME? COMPARTILHE SUA EXPERIÊNCIA COM O CHIBÉ.
- ✓ QUAL O SEU LUGAR NO MUNDO AMAZÔNICO? CONTE SOBRE SUA HISTÓRIA DE VIDA.



AINDA SOBRE A MÚSICA CABOCLO DA AMAZÔNIA, TENDE RESPONDER, ESCRREVENDO OU FALANDO, AS PRÓXIMAS QUESTÕES.

1ª QUAL O NOME DO UTENSÍLIO USADO PELO CABOCLO PARA TOMAR CHIBÉ?

2ª O QUE SIGNIFICA O TERMO "FICAR DE BUBUIA"?

3ª A PALAVRA **MURURÉ** REFERE-SE:

(A) AO ANIMAL

(B) À PLANTA

(C) À PESSOA

(D) À COMIDA

4ª QUAIS AS CONSOANTES DA PALAVRA **MURURÉ**?

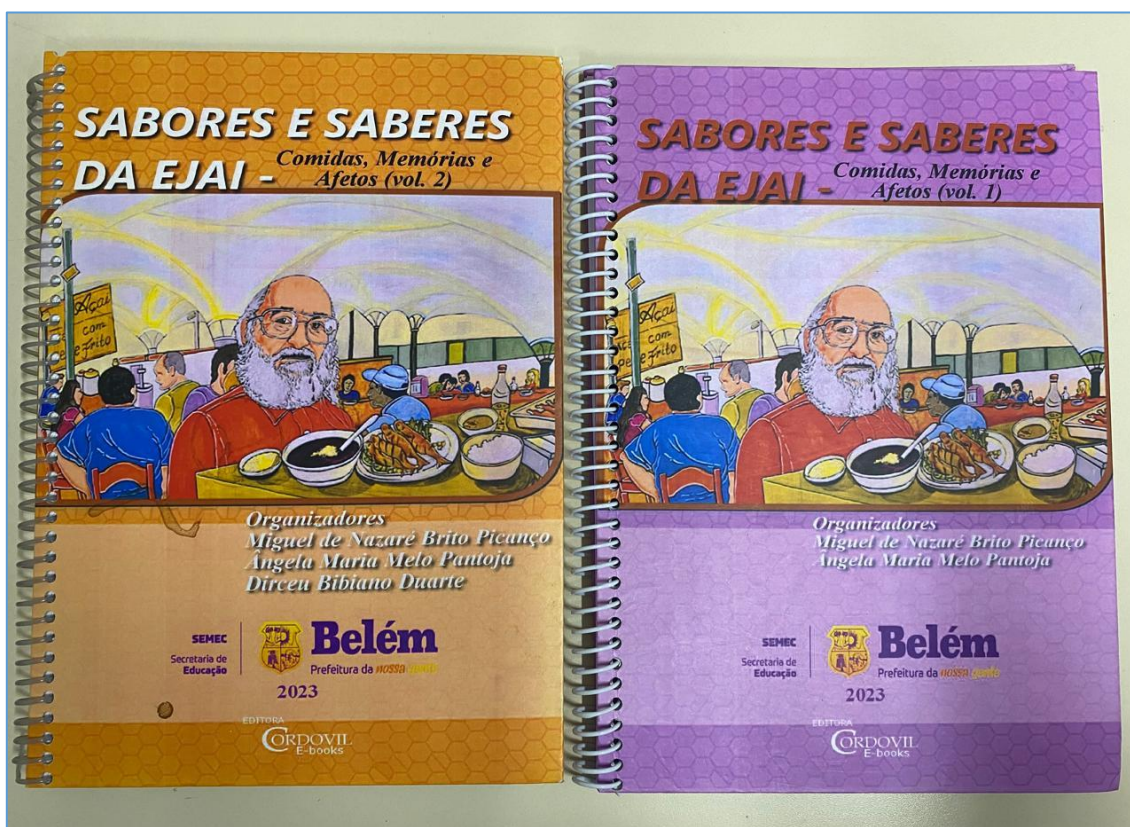
7

Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Ainda que não se busque analisar neste estudo as concepções pedagógicas, vale destacar o esforço empreendido na elaboração de um material com a adoção da concepção que, pelo menos formalmente, passou a mobilizar a SEMEC, a partir do ano de 2021.

Somado ao livro didático, a COEJAI organizou, do mesmo modo, ao final do ano letivo de cada projeto do *Alfabetização à Mesa*, dois e-books. Um deles correspondia às produções dos estudantes e o outro, às produções dos trabalhadores da EJAI.

Figura 34: E-book Sabores e Saberes da EJAI.

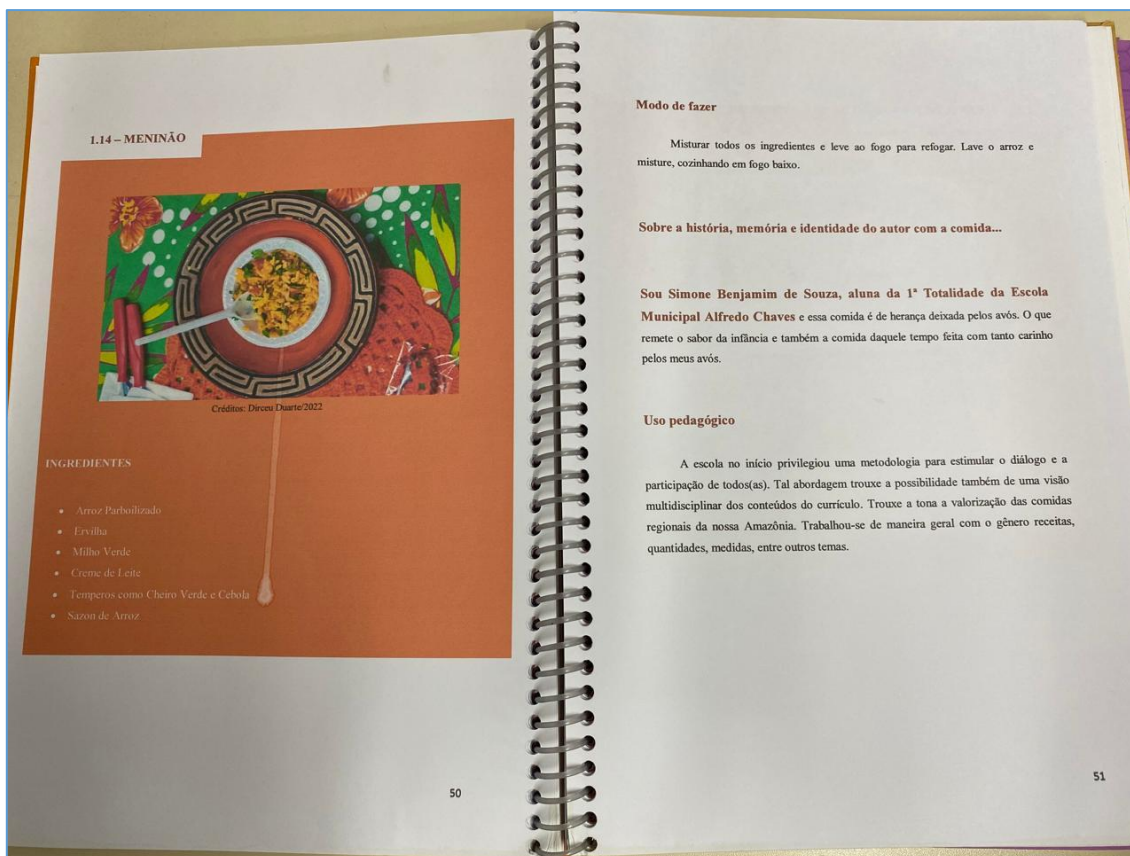


Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

A equipe possuía os exemplares físicos apenas de 2023, mas apresentaram os documentos em arquivos do computador com os exemplares dos anos de 2022 e 2024.

Os e-books são compostos pelas receitas apresentadas nas culminâncias do programa, ao final de cada ano letivo e, nelas devem conter: modo de fazer, a história, memória e identidade do autor com a comida e uso pedagógico, conforme exemplificado na Figura 35.

Figura 35: Receita apresentada no e-book dos estudantes – ano 2023



Fonte: Registro feito pela autora durante a entrevista realizada na COEJAI.

Diante do exposto, avalia-se que, a COEJAI, apresentou diversos instrumentos e resultados construídos e obtidos durante a gestão de 2021-2024, fato que converge com os achados nas buscas feitas anteriormente e apresentados em subseção anterior.

Os dados aqui expostos foram informados e comprovados pelo atual Coordenador da EJAI, o qual possui vínculo efetivo e 28 anos em serviço na rede, sendo desse total, 10 anos na coordenação da EJAI – incluindo os últimos 4 anos – e os demais, na regência das salas de aula dessa mesma modalidade de ensino.

Por mais que tenha demonstrado êxito em suas ações, a coordenação passa por um turbilhão de acontecimentos advindos da mudança de gestão municipal, com a posse do novo prefeito de Belém-PA. A equipe que, ao final do ano de 2024, era composta por 17 integrantes, no início de 2025 – após a mudança do prefeito – caiu para 6 integrantes, com a possibilidade de diminuir ainda mais e, até ser totalmente esvaziada ou reformulada. As razões desse contexto estão apresentadas a seguir.

5.4.3 Tendências para a educação de Belém-PA

Os dados coletados desde a revisão bibliográfica, até a busca pelas informações disponíveis nos sites e as entrevistas realizadas, revelam que o Centro de Formação de Belém-PA e a Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos tiveram um desenvolvimento histórico com indicativos de uma organização que emergiu organicamente da categoria docente e que vinha, especialmente, na última gestão (2021-2014), ampliando seus debates para uma formação elaborada no âmbito da rede com promoção de parcerias entre a educação do município e a Universidade Federal do Pará, tendo suas equipes compostas por diversos membros vinculados a programas de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado nessa Universidade.

Independentemente da concepção adotada – Freireana – percebe-se o nível de comprometimento e estabilidade em que se configuraram as organizações. Os entrevistados com vínculo efetivo do município – assim como todos os outros integrantes de suas equipes – possuem, ambos, mais de 25 anos atuando na rede, sendo 16 e 10 anos, respectivamente como coordenadores em suas áreas de atuação, isto é, seus percursos atravessaram diversas gestões, de modo que, a densidade de conhecimentos demonstrada em suas entrevistas foi suficiente para qualificar suas falas e respaldar as informações por eles fornecidas.

Além desta observação, o quadro com a qualificação dos integrantes do CFEPF – que pôde ser apresentado neste trabalho - indica o peso curricular que abarca especializações, mestrados e doutorados em diversos eixos voltados às disciplinas escolares e a temas sociais de relevância curricular.

Identificaram-se, portanto, além das contribuições da COEJAI, avanços entre o grupo que compôs a equipe de formação que surgiu há 20 anos, ocasião em que a formação limitava-se, inicialmente, à alfabetização e, posteriormente, ao Ciclo de Alfabetização e, o CFEPF.

Reitera-se, portanto, o importante fato de a rede municipal, organicamente, garantir que a formação de seus professores seja ofertada por servidores orgânicos, com qualificação e experiência, para planejar e realizar tais formações.

Ainda que o CFEPF possua indicativos de uma estrutura orgânica, do ponto de vista da emancipação, constatou-se que ele permanece atrelado às políticas nacionais e, inevitavelmente, reproduz certas posturas, como a retirada da autonomia dos docentes no que confere os elementos do trabalho pedagógico: objetivo, metodologia e avaliação.

Por mais que tenha avançado, na medida em que devolveu aos professores a autonomia para elaboração de seus processos avaliativos, manteve o controle, ao passo em que, continuou determinando previamente – de acordo com as diretrizes nacionais – os elementos que compõe essa etapa e, com eles, a imposição no quis diz respeito às formas mais adequadas para o alcance dos resultados esperados.

Ainda que o Centro de Formação se baseie nas diretrizes nacionais para direcionar a educação belenense, não foi percebido o mesmo rigor na fundamentação de suas ações com base no PME de Belém-PA. O documento, assim como suas metas, não são citados ou levados em consideração para efeito de organizações de estratégias de ação. O arranjo curricular para alfabetização de crianças, por exemplo, segue as diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - 2023, documento nacional mais atual e que prevê a meta para a consolidação da alfabetização de crianças no 2º ano, do ensino fundamental I.

O fato que se coloca é que, a vigência do Plano vai até o ano de 2025, portanto, não encontra-se ainda encerrado. Esperava-se que, para além da formalidade documental, pudesse ser percebido nas estruturas institucionais - como é o caso do CFEPF e da COEJAI - o direcionamento efetivo para o cumprimento das metas estabelecidas.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, tal documento não reformulou as ações, as quais já vinham sendo feitas e, apenas, continuaram a ser realizadas com os poucos recursos existentes e, ampliados, apenas, na última gestão 2021-2024, especialmente, no que tange o número de pessoal liberado de sala de aula para integrar as equipes e departamentos.

Diante do exposto e, tendo sido observados pontos de estagnação e avanço, o que antes foi descrito no campo hipotético como uma possibilidade, se materializou em formato de documento e, tanto o CFEPF como a COEJAI e, possivelmente, outros departamentos da educação estão sob ameaça de serem gravemente comprometidos ou extintos, com a mudança de governo, ocorrida no início do ano de 2025.

Ao assumir a gestão, o prefeito Igor Normando, aliado do Governador do Estado do Pará, Helder Barbalho – ambos do MDB – por meio de seu Secretário, Patrick Tranjan, emitiu um memorando – consta em anexo - retirando o direito dos professores lotados fora das unidades escolares ao recebimento das gratificações referentes a regência.

Essa retirada de direitos salariais atinge todos os professores lotados no CFEPF e, grande parte dos membros da COEJAI e, ocasiona prejuízos que chegam a 40% da remuneração desses servidores. Vale destacar que, nas gestões anteriores, como é o caso

do Centro de Formação que existe há duas décadas, tais gratificações eram garantidas e, mesmo sendo passadas gestões, de partidos com perspectivas das mais diversas, tal direito jamais havia sido atacado.

O memorando foi posto em circulação no dia 24 de janeiro de 2025, portanto, tendo sido uma das primeiras medidas do atual governo, demonstrando o caráter das políticas que estão por vir e, ignorando por completo o trabalho que vinha sendo realizado pelas equipes de formação de professores do município e da coordenadoria da educação de jovens, adultos e idosos.

Considera-se a medida autoritária, possivelmente, geradora de retrocessos em uma área que vinha se desenvolvendo de forma orgânica, na construção de materiais próprios pautados em uma concepção que, independentemente, das convergências teóricas, ocupa lugar de resistência na perspectiva da formação humana.

Na próxima subseção consta um balanço sobre os cumprimentos das metas estudadas que já tiveram seu prazo expirado e os que ainda irão expirar no ano de 2025, juntamente, com as análises dos resultados estatísticos das avaliações ocorridas no período de vigência do PME.

5.5 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE AS METAS 5, 9, 15 E 16 DO PME DE BELÉM-PA

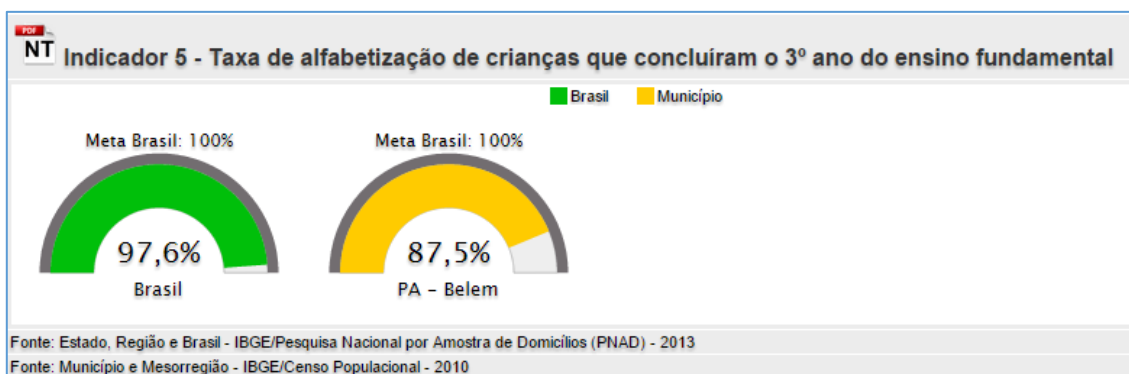
Nesta subseção foi feito um levantamento dos dados do município de Belém-PA. As comparações dos números atuais são feitas com relação aos dados apontados nas análises situacionais, isto é, nos números expressos na ocasião da elaboração do PME.

Serão tratados, individualmente, os dados correspondentes às metas selecionadas para este estudo, quais sejam: as metas 5 e 9 sobre o tema da alfabetização e, as metas 15 e 16 sobre o tema da formação de professores.

Em ordem numérica, a primeira destas, a meta 5, previa ‘alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental’. Os dados trazidos pela análise que fundamenta a organização desta meta apontavam que os esforços nacionais para alfabetizar as crianças na idade escolar, no ciclo de alfabetização, não vinham sendo historicamente exitosos.

O cenário belenense se apresentava então ainda mais grave, haja vista o percentual abaixo da média nacional, quando se trata desta taxa. Os dados da Figura 36 demonstravam o atraso municipal na ocasião:

Figura 36 – Taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental



Fonte: Figura extraída do PME de Belém-PA, 2015, p. 42.

A amostra de dados e os indicadores que estabelecem o *ranking* educacional entre Municípios, Estados e Regiões, sofre alteração no decorrer da história. No ano de 2023 foi criado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e, com ele, novas metas e padrões de avaliação foram reconfigurados e, com esse rearranjo foi percebida uma espécie de ‘aceitação’ prévia do não cumprimento das metas estipuladas nos planos anteriores, antes mesmo da expiração de seus prazos.

A primeira importante mudança que tem origem com o CNCA é o maior grau de exigência com relação às metas estipuladas no PME, quando se estabelecia a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por sua vez, tem como foco: assegurar que todos os estudantes brasileiros estejam alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental, além de recompor as aprendizagens, com ênfase na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

Desta forma, com esse novo alinhamento, que mantém seus parâmetros estabelecidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cada Estado assumiu o Compromisso e estabeleceu Sistemas de Avaliação, a fim de aferir os níveis de alfabetização de seus municípios.

O padrão nacional de corte para considerar uma criança alfabetizada foi estabelecido em 743 pontos, de acordo com a escala do SAEB. A partir dessa definição, cada Estado propôs metas anuais considerando os percentuais de estudantes que apresentaram desempenho igual ou superior ao do ponto de corte, até atingirem a

totalidade das crianças alfabetizadas em 2030. Para o município de Belém-PA, as metas até o final do Compromisso ficaram estabelecidas de acordo com o Quadro 10:

Quadro 10 – Metas anuais do CNCA – Belém-PA (2024-2030)

ANO	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
META %	53,42	58,55	63,49	68,17	72,51	76,46	80,00

Fonte: Autoria Própria, a partir dos dados do INEP, 2023.

A partir desses dados identifica-se, não apenas a aceitação da inviabilidade de se cumprir a meta 5 do PME de Belém-PA, como também, a noção de que seu cumprimento é uma realidade distante. Através do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), nova ferramenta utilizada para aferir o número de alfabetizados e, baseada na escala do SAEB, um novo dado sobre a alfabetização do município pôde ser extraído no ano de 2023.

Tendo suas provas aplicadas para os 2º e 5º anos das redes municipais de ensino, no mês de novembro do referido ano, a cidade de Belém-PA obteve como resultado o percentual de 48,2% de estudantes alfabetizados, tendo 74,2% participantes que realizaram o teste (Brasil, 2023) – percentual que se refere às duas séries acima citadas.

Ainda que se devam fazer críticas aos sistemas de avaliação em larga escala, no mínimo, é bastante preocupante que o percentual de estudantes alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental corresponda a menos da metade, isto é, praticamente, os dados apontam para o fracasso de uma função básica escolar.

Como o CNCA trata, também, da recomposição de aprendizagens ao considerar, ainda, as taxas do IDEB, por mais que a meta estudada trate do 3º ano do ensino fundamental, dados os novos parâmetros avaliativos e rearranjos políticos educacionais, cabe voltar-se para o 5º ano e, atentar-se a alguns dados, como por exemplo, os que compõem a métrica das avaliações, isto é: as variáveis da ‘taxa de aprovação’ e do ‘desempenho escolar’, este último mensurado pelas notas do SAEB. São estas duas variáveis que compõem a nota do IDEB.

Desse modo, com a taxa de aprovação escolar, obtida no censo escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo SAEB, o cálculo do IDEB é feito multiplicando-se a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática pelo índice de aprovação. A nota do IDEB é, portanto, diretamente

proporcional às duas variáveis que, em caso de queda, automaticamente, diminuem consigo, aquela nota.

Com base nessas condições, para além da identificação das taxas de alfabetização das crianças do 2º e 5º do ensino fundamental, vale considerar os dados referentes à taxa de aprovação, desempenho escolar e, conseqüentemente, o índice de desenvolvimento da educação básica em Belém-PA, das turmas concluintes do ensino fundamental, nos últimos 5 censos educacionais.

Quadro 11 – Taxa de aprovação, Notas do SAEB e IDEB dos estudantes do 5º ano, anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Belém-PA nos censos de 2015-2023

	2015	2017	2019	2021	2023
TAXA DE APROVAÇÃO %	83,5%	86,2%	90,2%	97,1%	99,4%
NOTAS SAEB – PADRONIZADA	5,25	5,52	5,59	5,14	5,01
NOTAS IDEB	4,6	4,7	5,3	4,9	5,0

Fonte: Autoria própria, a partir dos resultados do INEP, 2024.

A partir dos números, uma inconsistência pode ser percebida. A última coluna, com os dados mais recentes do censo de 2023, mostra que no ano em que os estudantes tiveram o menor desempenho escolar, a taxa de aprovação não foi apenas a maior taxa de todos os anos, mas foi muito próxima a 100%.

Significa dizer que está havendo uma incompatibilidade em duas grandezas que, como seria de se esperar, deveriam ser diretamente compatíveis. Ora, se o desempenho escolar se mostra inferior, via de regra, a taxa de aprovação, igualmente, tenderia a diminuir.

O fato é que as duas variáveis possuem relevância secundária quando estão subordinadas ao IDEB – índice que se busca alcançar quando o assunto são as metas da educação. É notório que elevando-se qualquer um dos componentes – aprovação ou desempenho – a elevação da nota do IDEB é garantida. Entretanto, o indicador que pode ser elevado de forma mais imediata, mesmo que artificialmente é o fluxo escolar.

Desse modo, os dados revelam, com base na inconsistência apontada, imprecisões na mensuração dos dados de Belém-PA, o que torna inviável avaliar se, de fato, houve avanços em relação a meta 5. Somente a retomada de novas metas, antes mesmo da

finalização de metas anteriores, demonstram a repetição histórica de afirmação apenas formal de busca de um objetivo ainda não alcançado.

A meta 9 que trata da alfabetização para Jovens, Adultos e Idosos, traz para o centro do debate a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, conforme Figura 37.

Figura 37 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade



Figura extraída do PME de Belém-PA, 2015, p. 58.

A figura acima foi extraída do documento do PME de Belém-PA, e expressa a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade. Na ocasião, o município encontrava-se acima da média nacional, com o percentual de 96,7% da população nesta faixa etária, alfabetizada.

Os sistemas de avaliação, de modo geral, exercem menor controle na mensuração dos dados referentes a alfabetização de adultos, quando comparados às crianças em idade escolar. Não são feitas, por exemplo, as provinhas e testes, mas os dados são coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e a aferição desta taxa é realizada.

Em relação aos jovens, adultos e idosos, é considerada alfabetizada toda “A pessoa que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples ou uma lista de compras, no idioma que conhece, independentemente do fato de estar ou não frequentando escola e já ter concluído períodos letivos” (Censo, 2022).

Com base neste critério, foi coletado pelo IBGE, no censo de 2022, que, de um total de 1.068.266 pessoas com 15 anos de idade ou mais, 1.036.719 podem ser consideradas alfabetizadas, no município de Belém-PA. Restando, ainda, 31.547 pessoas não alfabetizadas.

Em percentual, o número de alfabetizados em 2022 alcançou 97,04%, isto é, apenas 0,34% acima do percentual expresso no diagnóstico do PME de Belém-PA, em 2015. Dadas as pretensões da meta 9, mais uma vez, o alcance das metas educacionais segue, constantemente, sendo postergado.

Mesmo tendo falhado em relação à meta, que previa a alfabetização de 100% dessa população, Belém-PA recebeu em 2023, uma medalha com o ‘Selo Livre do Analfabetismo’, uma iniciativa do governo federal que, simbolicamente, premia os municípios que possuem taxa de analfabetismo inferior a 4%

Diante de tais constatações, algumas observações puderam ser realizadas a respeito da alfabetização em Belém-PA:

- a) Sobre a alfabetização em idade escolar e a divergência quanto aos dados que, coerentemente, deveriam ser diretamente proporcionais, observa-se a possibilidade de que artifícios estejam sendo feitos em relação à taxa de aprovação, a fim de aumentar as médias do IDEB – índice que reflete, como síntese, o sucesso escolar. Em contra partida ao aumento desse índice, o desempenho escolar - expresso nas avaliações - apresenta taxas em declínio. O excesso de preocupação no cumprimento de metas em detrimento do real aprendizado dos estudantes foi um movimento que pôde ser identificado nas pesquisas de Pereira (2015) e Madureira (2018);
- b) Com a coleta de dados, pôde-se perceber a diferença de abordagens destinadas à alfabetização de crianças e adultos, no município de Belém-PA. Acredita-se que a organização curricular que passa a ser estruturada com as exigências das diretrizes e dos indicadores das avaliações externas acabe engessando e limitando as possibilidades de elaboração de materiais didáticos condizentes com as propostas teóricas apresentadas pela secretaria. Exemplo disto é que, mesmo com a forte difusão da concepção da pedagogia libertadora de Paulo Freire, os materiais didáticos para o ensino fundamental – ciclo de alfabetização - disponibilizados, não possuem relação orgânica com tal abordagem teórica. Por outro lado, materiais e projetos para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, foram criados e desenvolvidos com ares mais regionalizados e, voltados para questões da cultura belenense. Acredita-se, fortemente, que isso é possível por conta do menor controle quanto ao estabelecimento de metas para essa faixa etária. Através da pesquisa de Silva (2020), pode-se verificar que, em se tratando da EJAI, a produção de material didático, direcionamento ‘científico’ e formação

para professores, a nível nacional, não são ofertados de forma satisfatória, o que leva à uma maior autonomia para que os Estados e Municípios organizem seus próprios materiais.

As metas sobre a formação de professores, investigadas nesta pesquisa são as metas 15 e 16. A primeira delas, previu: no prazo de 1 ano de vigência do PME, estabelecer política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica obtivessem formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuassem.

De acordo com a análise situacional apresentada pelo PME, os números, na ocasião de sua elaboração, estavam expressos nas porcentagens abaixo, o que evidenciava a necessidade de ações consistentes para que, como prevê a meta, seja assegurado a todos os professores formação superior em curso de licenciatura.

Quadro 12 - Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior (2007-2013)

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2007	77,20%	7.186	13,90%	1.290	63,40%	5.896
2008	77,30%	8.064	3,60%	380	73,60%	7.684
2009	78,80%	7.707	13,80%	1.352	65%	6.355
2010	80,60%	8.432	12,40%	1.296	68,20%	7.136
2011	83%	8.883	16,40%	1.755	66,60%	7.128
2012	83,50%	9.618	18,30%	2.110	65,20%	7.508
2013	86,10%	10.261	13%	1.554	73,10%	8.707

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação – Tabela apresentada no PME.

De acordo com os dados do INEP, no censo de 2023, houve significativo aumento no número de professores que exercem a docência com curso superior. Se em 2013 o percentual alcançou 86,10% - conforme o Quadro 12 - em 2023 esse número chega a 98,5%. O dado parece relevante, entretanto, é insuficiente como métrica para avaliar a meta de formação pois, muitos professores possuem curso superior não compatível com a docência.

O estabelecimento da meta 15, previa que, em apenas 1 ano do PME, ou seja, no ano de 2016, fosse estabelecida uma política para assegurar que todos os professores obtivessem formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuassem.

Antes de apresentar os dados de Adequação da Formação Docente (AFD), é preciso apresentar os grupos em que são classificados os professores, conforme formação.

A divisão desses grupos foi estipulada pela Nota Técnica, nº 020/2014, 21 de novembro de 2014 do INEP.

Quadro 13 - Categorias de AFD em relação à disciplina que lecionam

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

FONTE: Nota Técnica, nº020/2014 do Ministério da Educação.

As categorias foram estabelecidas a partir da realidade da formação dos docentes brasileiros. De acordo com a numeração, do menor para o maior, representa melhor adequação docente, segundo os critérios identificados. O Quadro 14 traz os dados quanto à AFD dos professores do município de Belém-PA, por nível de ensino, de acordo com os 5 grupos.

Quadro 14 – AFD – Professores de Belém - 2023

Nível de Ensino	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
EDUCAÇÃO INFANTIL	94,2%	0,1%	4,4%	0,0%	1,3%
FUND - ANOS INICIAIS	92,7%	0,2%	4,2%	0,6%	2,3%
FUND - ANOS FINAIS	85,6%	0,6%	13,6%	0,2%	0,0%
ENSINO MÉDIO	91,2%	0,0%	8,8%	0,0%	0,0%
EJA – FUNDAMENTAL	68,1%	0,1%	30,8%	0,7%	0,3%
EJA – ENSINO MÉDIO	91,7%	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%

Fonte: Dados do Inep, censo escolar 2023.

A primeira observação a ser feita é que, para efeito de comparação em relação à meta estabelecida, os dados de 2023 demonstram a inviabilidade quanto ao cumprimento da meta 15. Apenas o grupo 1 - coluna 2 do quadro - contempla o percentual de professores com licenciatura em área específica a que lecionam e, como pode ser visto, em nenhum dos níveis de ensino, esse percentual alcança a totalidade almejada pela meta.

A segunda meta que trata sobre a formação de professores é a meta 16, a qual previu, na ocasião de sua implementação:

“formar, em nível de pós-graduação, 50% 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” (Brasil, 2014, p. 82).

Observa-se que a meta tem duas previsões de garantias quanto ao direito de formação dos trabalhadores da educação. Sobre a formação continuada, a meta estabelece a garantia de formação a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação. A citação engloba, como pôde ser identificado no corpo do documento, diversas vezes, todos os profissionais que atuam nas instituições de ensino, sejam docentes ou não docentes.

A respeito da formação dos não docentes, a investigação mostrou que, na prática, a exemplo do que se observou na implementação do Programa ‘Qualifica SEMEC’, o direito da formação não se estendeu a todos, conforme previsto na meta 16. Conforme esboçado anteriormente, no referido curso de formação, ficou evidenciada a exclusão dos trabalhadores não efetivos e, o não cumprimento da etapa de formação específica para cada área.

A elaboração textual da meta, inclui uma restrição, qual seja, “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, e assim esvazia a meta, tornando-a pouco diretiva e explícita, o que amplia as possibilidades de segregações entre os trabalhadores da educação.

Em relação à meta específica sobre a escolaridade dos docentes com previsão de: ‘formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PME’, o Quadro 15 que expressa as modalidades de pós-graduação em que se encontravam os professores de Belém-PA, na ocasião da elaboração do PME:

Quadro 15 - Tipo de pós-graduação dos professores da educação básica de Belém-PA (2007-2013)

Ano	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2007	6,40%	596	1,40%	131	0,40%	34
2008	22%	2.292	2,50%	266	0,20%	24
2009	18,60%	1.818	1,60%	161	0,40%	39
2010	19%	1.988	1,70%	181	0,40%	37
2011	25,20%	2.702	3%	320	0,40%	40
2012	23,80%	2.741	3,30%	378	0,40%	47
2013	23,50%	2.801	3,50%	417	0,60%	70

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação – Tabela apresentada no PME.

De acordo com os dados do ano de 2013, se considerarmos que a meta trata do percentual de professores com pós-graduação, independentemente do nível de escolaridade, somados os percentuais de especialistas, mestres e doutores, em 2013 o município possuía o quantitativo de 27,6% de professores da educação básica com pós-graduação.

Para encontrar os dados atuais do município foi necessário acessar a Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Conforme o documento citado, foram encontrados - no item 2.4 / planilha 616 - os dados sobre a escolaridade dos docentes de Belém-PA, referentes ao ano de 2023 – coleta mais atualizada antes do término de vigência do Plano Municipal.

Quadro 16 - Número de docentes da educação básica de Belém-PA, por nível de escolaridade (2023)

Ano	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2012	23,80%	2.741	3,30%	378	0,40%	47
2013	23,50%	2.801	3,50%	417	0,60%	70
2023	43,52%	4.809	8,80%	973	2,63%	291

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica – INEP, 2023.

De acordo com os dados apresentados no documento, no ano de 2023 Belém-PA possuía um número de 11.049 docentes atuantes na educação básica. Destes, 10 possuem apenas o ensino fundamental e 486 apenas o ensino médio.

Dessa forma, os docentes com curso superior representam um total de 10.553, dos quais 10.150 possuem licenciatura e 403 não possuem licenciatura. Os docentes com especialização, mestrado e doutorado, conforme pode ser visualizado no quadro acima, totalizam respectivamente: 4.809, 973 e 291.

Utilizando a mesma métrica para contabilizar o percentual de docentes com pós-graduação (antes do PME), se somarmos os percentuais de docentes no ano de 2023 chegaremos ao total de 54,95% de professores, o que significa o alcance da meta estabelecida.

Para além dos números alcançados, o fomento e expansão aos cursos de pós – graduação, principalmente os cursos de especialização, que se dão em um formato aligeirado, privado e, muitas vezes, na modalidade on-line, dão lugar ao debate quanto ao rigor desses cursos e das contribuições advindas de tais formações. Indiscutivelmente, eles são os principais responsáveis pelo aumento no quantitativo e percentual de professores com títulos de pós-graduação, uma vez que a legislação municipal fala em pós-graduação de forma genérica sem especificar percentuais mínimos para mestrado e doutorado.

Foi possível constatar, por meio das entrevistas, que o município não possui uma política de incentivo para que seus servidores ingressem em cursos de pós-graduação. Ao contrário, a liberação é, muitas vezes, dificultada pelos processos burocráticos e escassez de bolsas de aprimoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foi discutido como o fenômeno da globalização neoliberal e da mundialização do capital, ao se ampliar no final do século XX e início do século XXI, tem promovido incursões globais, nacionais e regionais, e articulado consensos em torno da agenda neoliberal para, supostamente, atender às demandas dos países em suas pautas econômicas, políticas, ideológicas e educacionais, subordinando-as à lógica do mercado.

A primeira importante caracterização deste estudo referiu-se ao contexto histórico das contrarreformas articuladas às crises constituintes do capital, e seus desdobramentos nas políticas educacionais. Nesse sentido, foi discutido que o movimento de recomposição do capital se dá, dentre tantas frentes, por meio de processos de expansão dos ideários de progresso econômico, através do modelo de educação que se pretende consolidar e, o qual se apresenta no discurso hegemônico dos documentos que foram analisados.

Foi partindo dessa referência conceitual que a presente tese se estruturou. A partir da compreensão da aceleração do processo de globalização e de internacionalização das políticas educacionais, marcadamente firmadas pela hegemonia presente em pactos internacionais e, na atual conjuntura, colocadas segundo um discurso de desenvolvimento econômico, mas efetivamente orientadas para a expansão dos mercados e da mercantilização do ensino.

Esses elementos fundamentaram, teoricamente, a motivação pessoal/acadêmica que, com base na realidade local fez emergir a questão central da pesquisa, constituída na ação de: realizar um estudo sobre o papel que o Plano Municipal de Educação de Belém-PA vem cumprindo em relação às políticas educacionais deste município, com destaque aos parâmetros estabelecidos pelas metas do Plano que são destinadas à formação de professores, e à alfabetização.

E, para tanto, organizou-se na seção 5 a exposição dos quatro movimentos determinantes na coleta, análise e interpretação dos dados para compor o estudo. Tendo sido realizados: 1 – Revisão bibliográfica das dissertações acerca das políticas educacionais sobre formação de professores e alfabetização em Belém-PA; 2 – Mapeamento, em sites oficiais, dos programas com ambas temáticas, implementados no município; 3 – Realização de entrevistas com os coordenadores do CFEPF e COEJAI e; 4 – Levantamento dos dados estatísticos de Belém-PA sobre a alfabetização e formação de professores. Com base neste movimento investigativo, sínteses puderam ser realizadas.

Uma constatação importante deste estudo refere-se a história da formação continuada de professores em Belém-PA, a qual historicamente, voltou-se apenas para os professores do ciclo da alfabetização e, somente recentemente (2021-2024), passou a contemplar a todos os trabalhadores da rede. O desvelar desse fato trouxe à tona os motivos de terem sido encontradas, durante a revisão bibliográfica, pesquisas sobre formação de professores que circundavam apenas o tema da alfabetização.

Nesse sentido, é oportuno salientar, todos os programas para a alfabetização de crianças em idade escolar, do mesmo modo, centralizam suas ações, apenas, nas políticas para a formação de professores. Não foi possível identificar uma política educacional que fomentasse o incentivo a este aprendizado, correlacionado à outros determinantes, como o investimento em materiais didáticos, condições de trabalho, formação e estudo adequados.

Nesta tese, buscou-se focalizar, além da importância do conjunto de ações necessárias ao enfrentamento à ideologia que vem se estabelecendo hegemonicamente para a educação, o devido cuidado com os discursos que impregnam a classe trabalhadora, não permitindo que esta capte a essência de tais políticas, escondidas por trás de slogans e, palavras de efeito, positivamente massificadas.

É importante ressaltar que um debate apontado na fundamentação teórica foi contemplado e, destacado como uma questão fundamental acerca da realidade da formação de professores em Belém-PA. Antes mesmo que lhe fosse questionado, o coordenador do CFEPF, situou que, uma das preocupações fundantes do grupo e, que foi fator determinante para a criação do Centro, no início do século XXI, foi a avaliação de que a ideia dos Ciclos escolares não havia sido assimilada pelos professores da rede. Este é, portanto, um dos temas que sempre são pautados nas formações e, que, portanto, busca ser enfrentado, ainda que, a partir das diretrizes nacionais baseadas nas avaliações em larga escala.

Isso corrobora o pressuposto deste estudo, de que a escola ciclada, dotada de uma face positiva e uma face negativa, ainda não se apresenta como uma alternativa que, necessariamente, contribua para o sucesso escolar. Ao contrário, como podemos perceber, pode tornar-se um mecanismo de exclusão por dentro do sistema, a medida que, promove aprovações sem o rigor quanto a promoção do aprendizado.

Notadamente neste estudo, conforme visto nos dados estatísticos de Belém-PA, sobre as médias do IDEB, SAEB e taxa de aprovação, o formato dos ciclos e a ideia da

progressão automática, muitas vezes, favorece o afrouxamento do rigor na avaliação, secundarizando-se ainda o compromisso com o ensino – elementos fundamentais para o alcance do aprendizado.

Ao retomar os programas para a formação de professores, específicos para o ciclo de alfabetização: ECOAR; Expertise; ALFAMAT e; PNAIC, pôde-se perceber – tanto na revisão bibliográfica quanto nos dados coletados na entrevista – que as sínteses conclusivas das pesquisas indicam políticas alinhadas às diretrizes nacionais, pautadas portanto, em uma concepção de formação para o atendimento das demandas de trabalho e mercado.

Acrescenta-se, ainda, a constatação de tensões entre a equipe de formação e os professores regentes de turmas, dada a tentativa de imposição de um lado e resistência do outro, pela posse dos elementos fundantes do planejamento de aula e do fazer pedagógico: elaboração de objetivos, recrutamento dos meios necessários para alcançá-los e processos avaliativos.

Por meio da entrevista, foi constatado que nenhum desses elementos da organização do trabalho pedagógico estavam ao alcance dos professores, estes eram, em larga medida, reprodutores de toda a organização, aprioristicamente determinada pela equipe de formação. Apenas recentemente, após reivindicações da categoria dos docentes, estes avançam na questão da autonomia para organização das avaliações, ainda que sob supervisão e direcionamento dos formadores do município. Ressalta-se que, o elemento “elaboração de objetivos”, suprimido pelas diretrizes, competências, habilidades, planos, metas e estratégias, é um componente cada vez mais distante dos professores.

Sobre os programas de formação permanente para os docentes de outras matérias, observou-se certo apelo à formação para os processos avaliativos. Fala-se muito em avaliar, no entanto, o que se observa é o movimento de inculcação para as formas de obtenção de resultados, independentemente dos processos que envolvem a relação ensino-aprendizado. Quanto à formação para os não docentes, em edição única no ano de 2023, foi identificada grande quantidade de obstáculos que se colocam para a formação desses profissionais, admitidos como sujeitos que devam se preocupar somente com a execução de suas funções práticas. Um dos obstáculos apresentados foi o limite orçamentário, pois, ainda que se divulgue a necessidade de investimentos na educação, materializar isto dentro das redes de ensino se choca, cronicamente, com o financiamento insuficiente.

O conjunto desses dados revela uma série de limites para o estabelecimento de uma política efetiva em Belém-PA para uma formação de professores com contornos emancipadores, capazes de formar não apenas para as práticas da docência, em sentido estrito, mas para uma prática articulada ao engajamento político, crítico e social que extrapola a sala de aula e recruta os instrumentos necessários à luta por uma educação de posicionamento, de resistência e enfrentamento contra os ditames gerenciais.

Contudo e, apesar dos limites evidenciados, foi constatado neste mesmo contexto, nuances de uma organização que vinha se consolidando na tentativa de superar algumas dessas amarras do modelo gerencial. A equipe de formação (2021-2024) constituía-se, na ocasião da pesquisa, organicamente, por servidores da rede engajados e qualificados. Pôde-se perceber, através de suas últimas ações, indicativos de uma postura comprometida com uma concepção emancipadora e voltada ao diálogo para superação das incoerências perpetradas ao longo da história da formação de professores de Belém-PA.

Quanto aos programas voltados para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, foram encontradas e acessadas as informações sobre o *Alfabetização em Movimento* e *Alfabetização à Mesa*, sendo este último de maior relevância, por abranger toda a rede de ensino de Belém-PA e, ter ocorrido de forma contínua nas edições dos anos que corresponderam à última gestão municipal.

Desta forma, os resultados da investigação apontam que a política para alfabetização nessa modalidade, possui mais elementos de liberdade na condução de suas ações. Sem as amarras dos processos que influenciam a educação na fase típica de alfabetização, emergem os elementos da criatividade para elaboração de programas com diferencial que, por exemplo, envolve a culinária e, vários outros traços da regionalidade paraense/belenense contemplados pela concepção da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Do mesmo modo, por não haver uma organização específica de diretrizes avaliativas em larga escala, a própria equipe da COEJAI se encarregou de elaborar seus materiais didáticos e operacionalizar sua distribuição pela rede, sem que, necessariamente, o material passasse por inspeção, autorização ou controle de gestão para ser utilizado.

Nesta tese, adota-se a posição de que os conteúdos clássicos e os procedimentos metodológicos adequados e subordinados aos objetivos pedagógicos, são questões inegociáveis a uma pedagogia revolucionária, com vistas à superação do senso comum. Portanto, não se pretende sinalizar que, necessariamente, a padronização de elementos do

trabalho pedagógico é um erro e que, toda e qualquer elaboração regional autônoma é um acerto, mas, que o padrão estabelecido pelo capital, esse sim, deve ser enfrentado com resistência e com proposições que mostrem-se exitosas, como identificou-se ser o caso do trabalho desenvolvido pela COEJAI de Belém-PA e, do mesmo modo, percebido, ainda que por indicativos do CFEPF.

Lamentavelmente, ao final do processo investigativo, antes que a vigência do PME de Belém-PA sequer chegasse ao fim, é possível perceber o avanço da direita e o acirramento dos interesses antagônicos de classe, com o predomínio das concepções liberais de educação cada vez mais consolidado.

O prefeito Igor Normando, candidato lançado e eleito com o apoio do, atual governador Helder Barbalho, no início de mandato em 2025 (ano que o PME tem seu encerramento oficial), promoveu diversos ataques à classe dos trabalhadores, em especial, aos trabalhadores da educação.

O governador Helder Barbalho, filho de Jader e Elcione Barbalho, compõe uma história política de muitas décadas no Pará, juntamente com seus familiares, promovendo forte centralização de poder, e configurando-se como um governo alinhado aos interesses do capital, com ataques frontais aos direitos dos trabalhadores, a exemplo, a lei 10.820 de 19 de dezembro de 2024 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. A lei referenciada, dentre diversos ataques à categoria, revoga a lei nº 7.806/2014, a qual continha regras sobre como deveria funcionar o ensino modular indígena.

A nova lei de 2024, do governador Helder, gerou comoção nacional e um movimento expressivo dos povos originários no início do ano de 2025, com ocupação do espaço da SEDUC (de onde o governador tentou retirá-los) por dias, com manifestações de artistas conhecidos nacional e até mundialmente. Na data desta escrita o movimento ocorre fortemente no município, e a visibilidade da denúncia está tendo grande alcance, reforçada pelo fato de que a medida governamental ocorre no ano em que o município irá sediar a notória conferência COP30.

Apesar do tema não compor as análises desta pesquisa, a citação se fez necessário, não apenas para registro histórico deste fato grandemente relevante na luta de classes, indispensável para se avançar ou pelo menos evitar perdas maiores na arena social, mas, igualmente, para denunciar as ações orquestradas que se organizam na política paraense/belenense por parte da família Barbalho.

O novo prefeito de Belém-PA, Igor Normando, é fruto direto dessa política e, dentre os ataques aos trabalhadores da educação, consta recentemente, um memorando –

anexo B – que altera os direitos dos professores da rede vinculados aos departamentos, como por exemplo, os membros do CFEPF e a da COEJAI. Ressalta-se que, estes servidores, vinham construindo organicamente estes espaços, agora ameaçados pela perda salarial a que estarão submetidos caso não retornem para as salas de aula.

Muitas indefinições surgem, a partir da tomada de tais atitudes. O que se pretende para a formação de professores e para a educação de jovens, adultos e idosos? Quais serão os próximos passos? Quantos contratos virão com licitações astronômicas para utilização dos recursos da educação para supostamente dar conta dessas demandas que eram de responsabilidade dessas equipes?

Claramente no ano que marca o final da vigência do PME, ocorre em Belém-PA, uma destruição de bases importantes da educação pública, com retirada de direitos conquistados e garantidos historicamente, com o avanço da direita para a consolidação da educação gerencial, aligeirada, à distância e voltada à formação de competências.

Quanto às proposições do PME, estatisticamente, os dados de Belém-PA revelam que, sobre os temas da alfabetização e formação de professores, as metas não foram alcançadas – até a coleta do ano de 2023 - e não contém, expresso em seus números atuais, indicativos quanto à viabilidade para tanto. Fica a tarefa posterior de pesquisa, de reunir novamente os dados, do ano de 2025, quando chega ao fim o PME, para confirmar tais prognósticos. Dada a mudança de governo, igualmente, fica a tarefa de investigar quais os próximos arranjos políticos que irão influenciar os rumos da educação de Belém-PA para os próximos anos.

Por fim, ressalta-se que, o presente estudo concluiu que o PME de Belém-PA, em conformidade com a política mundial, nacional e estadual para a educação, efetivamente, possui um caráter formal burocrático que não é estruturante para a organização das políticas municipais. Com base nos estudos realizados, verificou-se, muito mais, a dispersão de tais políticas por departamento, setor, coordenadoria, onde, cada uma dessas organiza suas ações isoladamente, sem o norte de uma política coesa.

Esses elementos corroboraram, sobremaneira, para a identificação de uma tendência que se aplica à elaboração dos planos educacionais e à efetividade de suas ações estratégicas: em geral, muitos são os sujeitos envolvidos, dentre entidades, instituições, fundações e frentes de ação mas, destes, afinal, quem são os engajados?

No caso de Belém-PA, por exemplo, diversos setores assinam o documento do PME, assumindo corresponsabilização mútua no acompanhamento e na avaliação das metas e estratégias, no entanto, a operacionalização das ações por entes federados não é

explicitada. Assim, observa-se que, o regime de colaboração, baseado no princípio da flexibilização da gestão política ocasiona a descentralização e (des)responsabilização dos envolvidos. Para agravar tal conjuntura, os governantes eleitos, em total desalinhamento com planos e as metas explicitadas em tais políticas, desarticulam as ações que funcionam no sentido de concretizá-las.

Esse conjunto de determinantes, somado à outros, contribui para a constante configuração das políticas educacionais brasileiras, compreendidas, via de regra, em um contexto de planos e metas que são criados, a cada novo período estipulado, para alcançar números nunca alcançados, no estabelecimento de metas sobre metas que se repetem, pois nunca se cumprem.

Assim, ao realizar o estudo sobre o papel que o Plano Municipal de Educação de Belém-PA vem cumprindo em relação às políticas educacionais deste município, concluiu-se que, o papel que cumpre é quase nulo, de modo que, as ações investigativas voltaram-se às políticas de alfabetização e formação de professores para compor os resultados sobre como se desenvolve a educação em Belém-PA, sob essas perspectivas.

Com base no exposto, espera-se, a partir dos resultados, disponibilizar à comunidade acadêmica, aos professores da rede de Belém-PA e aos interessados no tema, essa produção de conhecimento como subsídio para o aprofundamento das questões propostas no quadro das pesquisas sobre a Região Metropolitana de Belém.

A intensificação dos conflitos está em voga e, como síntese possível, pode-se aferir que a educação do município de Belém-PA precisará ser palco de grandes disputas. A alternativa que os trabalhadores belenenses possuem é a luta e a organização coletiva. Assim, poderão garantir, condições mínimas de enfrentamento, na correlação de forças que passa a se configurar atualmente.

Considera-se relevante fomentar que, no campo das políticas educacionais, da alfabetização e formação de professores, é imprescindível lutar por uma política pautada - além do foco na solução através dos processos formativos - nas questões relacionadas as condições objetivas de trabalho e de vida, dos professores, estudantes e comunidade escolar.

Espera-se, portanto, que os resultados dessa tese, possam subsidiar questões de ordem político-pedagógica necessárias aos dias atuais, em defesa de uma educação pública, inclusiva, de qualidade, equitativa e que garanta a formação humana para a vida, com a esperança em uma nova sociedade onde a justiça e a igualdade sejam valores essencialmente comuns.

REFERÊNCIAS

ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. *A Unesco e a formação docente para a educação de qualidade* / Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu. — 2023. XVII, 240 f. : il.

AGUIAR, Suelena de Moraes. *Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia*. Goiânia, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Goiás.

ALFAMAT: Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita. *Blogspot-Nied-Alfamat*, 2023. Disponível em < <https://nied-alfamat.blogspot.com/>>. Acesso em 10 out. 2023.

ALMEIDA, F. I. ; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Políticas em debate* – v. 10, n. 2, p. 648-664, mai. / ago. 2021.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação – (contra) reformas e resistências*. ANFOPE: Niterói/RJ, 2018.

ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil. *Revista Escola, Educação e Sociedade* – v. 18, n. 20, p. 1-20, dez. 2023.

BELINTANE, Claudemir. *Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. *SciELO Brazil* – Educ. Pesqui. 32. Agosto, 2006.

BRASIL, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em março/2024.

BRASIL, Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em março/2024.

BRASIL, Presidência da República. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em março/2024.

BRASIL, Presidência da República. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em março/2024.

BRASIL. *Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003*. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão de Alfabetização e da Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.834%2C%20DE%208%20DE%20SETEMBRO%20DE%202003.&text=Cria%20o%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: março/2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm Acesso em: março/2024.

BRASIL. *Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022*. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18 Acesso em: março/2024.

BRASIL. *Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file> Acesso em: março/2024.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 Acesso em: março/2024.

BRASIL, Presidência da República. *Plano Municipal de Educação de Belém-PA, 2015*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2015/913/9129/lei-ordinaria-n-9129-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em fev/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP n. 02, 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, seção 1, p. 46- 49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: março/2024.

BRASIL. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/legislacao>. Acesso em: março/2024.

COELHO, Izac Trindade. *Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita*/Izac Trindade Coelho – 2016 Número de páginas f. 117.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, p. 2576–2593, 2016.

CUNHA, Amanda. Comidas da Amazônia inspiram a educação nas escolas do município de Belém. *Agência Belém*, 2022. Disponível em: <https://agenciabelem.com.br/Noticia/224568/comidas-da-amazonia-inspiram-a-educacao-nas-escolas-do-municipio-de-belem>. Acesso em: 29/04/2023.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea).

DANTAS, Rodrigo. A grande crise do capital. *Revista Cadernos de Ética e Filosofia Política*. São Paulo, v. 14, 1/2009, p. 47-72.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. *Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista*. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Gergia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). *Trabalho e Educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Editora Civilização Brasileira, 2000.

HARNECKER, Marta. *Tornar Possível o impossível: a Esquerda no Limiar do Século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, número especial, p. 397-416, abr-2011.

KONDER, Leandro. *O que é a dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008. – Coleção Primeiros Passos: 23.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

_____. *O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição*. In: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 1325.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. *O Programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém*. 2018. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

MARTINS, L. M. *A Formação Social da Personalidade do Professor*: Campinas, SP: Autores associados, 2011.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARX, K e ENGELS, F. *O Capital*. 13 ed. Livro I Vol. I Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002a. 198p.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. Tradução de L. C. Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 219–233, 2018.

MÉSZÁROS, Istvan. A crise estrutural do capital. *Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n 4, p. 07-15, 2000.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Estrutura Social e Formas de Consciência II*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Mayranda Carvalho. *Políticas Nacionais de Alfabetização : O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA / Mayranda Carvalho Miranda*. — 2020. 171 f.

MONTES, Viviane de Oliveira Coelho. Desafios da alfabetização no sistema de ciclos e nos projetos de correção de fluxo idade x série nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Brasil Escola*, S/D. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/desafios-alfabetizacao-no-sistema-ciclos-nos-projetos-correcao.htm>. Acesso em: jan/2023.

MORTATTI, Maria do rosário. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 44. maio/ago. 2010.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Tabita. Prefeitura de Belém transforma sonho de alfabetização em realidade. *SEMEC-BELÉM*, 2019a. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/educacao-para-todos-prefeitura-de-belem-transforma-sonho-de-alfabetizacao-em-realidade>. Acesso em: 28/04/2023.

_____. Projeto Alfabetização em Movimento retoma as aulas no segundo semestre. *SEMEC-BELÉM*, 2019b. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/ensinamentos-projeto-alfabetizacao-em-movimento-retoma-as-aulas-no-segundo-semester>. Acesso em: 28/04/2023.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da ‘crise’ do Estado. *Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)*. Temporalis, nº 15, 2009.

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. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

PEREIRA, Leandro Ramos; ALMEIDA, Rodrigo Bonecini, 2011. “A Utopia Keynesiana: os princípios políticos e econômicos de John Maynard Keynes”. *Anais do XXXVIII Encontro Nacional de Economia* [Anais do 38º Encontro Brasileiro de Economia] 016, ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia.

PICANÇO, Miguel de Nazaré; SANTOS, Carlos Alberto Teixeira dos. *Alfabetização à mesa: aprendendo com os sabores amazônicos*. Belém: StóriaW, 2024, 118p.

PIOVEZAN, P. R., DAL RI, N.M. *Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal*. Educ. Real. Vo. 44 no 2 Porto Alegre, 2019.

PRATES, Jane C. O método marxiano e o enfoque misto na pesquisa: uma relação necessária. *Revista Textos e Contextos* (Porto Alegre). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012.

PONTES, Reinaldo. *Mediação e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 3. ed. v. 1. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico], Chapecó, SC: Argos, 2018.

SALES, Silvia. Prefeitura de Belém lança e-books de estudantes e servidores da educação de jovens, adultos e idosos. *Agência Belém*, 2023. Disponível em: <https://agenciabelem.com.br/Noticia/232319/prefeitura-de-belem-lanca-e-books-de-estudantes-e-servidores-da-educacao-de-jovens-adultos-e-idosos>. Acesso em: 29/04/2023.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 1996a.

_____. *Os saberes implicados na formação do educador*. IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Águas de São Pedro – SP, 30.5.1996b.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas-SP, Autores Associados, 2008a.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, junho – 2008b.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poésis Pedagógica* – v. 9, n. 1, jan/jun, 2011.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(1), 26–43. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463> – 2014.

_____. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. 2ª ed. rev. amp. Campinas/SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, Leandro Henrique Cruz. *Análise teórica e metodológica do programa de formação de professores alfabetizadores da Secretaria de educação do município de Belém, ECOAR: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo*. 2020. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

SILVA, Michelle Castro. *A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores*. 2017. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

SILVEIRA, Ivanessa Solon. *Formação de professores e alfabetização científica na educação de jovens, adultos e idosos*. 2022. 151 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O. *Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais*. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 23163100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SOUZA, J. de F. *UNESCO Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente*. Educar em Revista. Curitiba, v. 40, e94756, 2024.

SOUZA, Gracielle Cruz; SOARES, Claudia L. Bisaggio; MEDEIROS, Rodrigo Luiz. Uma discussão acerca do estado de Bem-Estar social e a teoria do estado Keynesiano. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (junio 2019).

UNESCO. Educação 2030: *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Brasília: escritório da UNESCO, 2016.

VIEIRA, Carlos Alberto Cordovano. Das crises cíclicas à crise estrutural do capital. *Revista Fim do Mundo*. São Paulo, nº 9, jan/jun 2023.

ANEXO A – Encontro formativo do CII – Início da gestão do CFEFP



ENCONTRO FORMATIVO DE CII

Responsáveis: Ana Paula Sfair, Carlos Evaldo Silva, Kátia Nina, Maricilda Barros e Rosalina Henrique.

APRESENTAÇÃO

O ano de 2021 marca uma nova fase no programa de formação permanente ofertado pelo Centro de Formação de Educadores Paulo Freire aos/as docentes da RMEB com a recepção dos/das docentes regentes e coordenadores/as pedagógicos/as no programa. Até esta data o Centro de Formação atendia somente os docentes e coordenadores do primeiro ciclo, focando suas ações formativas (encontros e assessoramentos) no processo de alfabetização da língua escrita e da matemática.

Com a ampliação do alcance da formação docente, o Centro de Formação passa a pensar também o processo de pós-alfabetização, uma vez que o segundo ciclo "se caracteriza como o ciclo de aprofundamento dos conhecimentos básicos pertinentes para a consolidação do letramento, mediados pela articulação dos componentes curriculares." (BELÉM, 2022, p. 100 Diretrizes). Assim, criou-se a necessidade de se construir uma proposta de formação que atendesse esse ciclo em suas especificidades, mas que se mantivesse dentro da tríade organizacional da formação: **assessoramento, encontro formativo e pesquisa**, numa perspectiva interdisciplinar (BELÉM, 2021, p. 5 e 6 – Projeto do Centro).

Para tanto, desde esse período, sentiu-se a necessidade de se responder aos seguintes questionamentos:

- Em que consiste o processo de consolidação do letramento? Quais seus objetivos? De onde partir?
- Que perspectivas têm os docentes desse ciclo sobre o modelo dos encontros formativos utilizado pelo Centro?
- Que critérios de devem ser considerados na avaliação da aprendizagem das crianças desse ciclo?
- Qual deve ser a relação da formação permanente com as avaliações de larga escala às quais as escolas estão submetidas?

Para que não houvesse uma ruptura radical com o modelo formativo anterior ofertado a esses docentes, buscou-se compreender a dinâmica formativa desenvolvida pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED) da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) que, desde 2009, foi o responsável pela formação desses docentes, por meio do Programa ALFAMAT. Para tal, um diálogo entre as duas coordenadorias, do NIED e do CFEFP, foi imprescindível para a compreensão da base epistemológica e da didática que fundamentavam as formações até 2020.

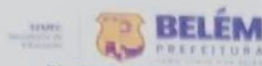
O ALFAMAT tinha como objetivo "possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Essas metodologias são norteadas pelos descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do Ministério da Educação (MEC)". (Blog ALFAMAT, 2023). As ações formativas do programa focavam a realização de oficinas temáticas que eram definidas a partir dos descritores que os alunos apresentavam mais dificuldades por ocasião das provas aplicadas para simular o SAEB.

Como a proposta formativa do NIED/ALFAMAT não atendia, em sua plenitude, o modelo formativo praticado pelo Centro de Formação, foi necessária a realização de alguns estudos, para se pensar e planejar uma proposta de formação para os educadores envolvidos com as turmas do Ciclo de Formação II. Os temas elencados foram:

- Os critérios de avaliação presentes no Registro Síntese do Ciclo II;
- As Diretrizes Curriculares do Município de Belém (BELÉM, 2022);
- A Pós-alfabetização.

Para além dos estudos desses temas, considerou-se, também, as consultas realizadas em 2021 às escolas, feitas por meio de formulários virtuais e de forma presencial, quando se buscou a opinião dos docentes desse ciclo sobre como gostariam que fosse sua formação. Nesses levantamentos, percebeu-se que os docentes esperavam que os encontros formativos fossem constituídos em orientações e estudos pautados nas demandas específicas deste ciclo, como a participação dos estudantes em avaliações de larga escala, tipo prova do SAEB e a construção de estratégias de ensino nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, com a trajetória e os diálogos desenvolvidos junto aos/as educadores/as nos encontros formativos ou nos assessoramentos, indicou-se alguns temas avaliados como necessários, tais como: **a consolidação dos processos de alfabetização, de pós-alfabetização e de letramento**, garantindo as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. Para tanto, o aporte teórico-prático está apoiado nos



Diretoria de Educação
Centro de Formação de Educadores Paulo Freire

estudos de Emilia Ferreiro, Ester Pilar Grossi, Mgda Soares e Roxane Rojo, num contexto de uma abordagem crítica emancipadora freireana.

Assim, o percurso temático dos encontros formativos traçado nos anos de 2021 e 2022, com os professores de CII, foi realizado da seguinte forma:

Ano	Tema
2021	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização de saberes: (re) conhecendo realidades amazônicas e construindo práticas educativas – mar./2021 - Avaliação da Aprendizagem no ensino não presencial – jun./2021 - Diálogos sobre as avaliações – pensando e repensando as práticas pedagógicas no retorno as aulas presenciais – set./2021 - A sistematização das aprendizagens no Ciclo de Formação – nov./2021
2022	<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros orais e escritos e as áreas do conhecimento – mar./2022. - Construindo práticas pedagógicas na educação freireana – maio/2022. - Possibilidades de trabalho com os temas geradores – ago./2022. - Sabores e Saberes literários e a construção de um currículo participativo – set/2022 (FLIBE)

Para 2023, pretende-se:

- Realizar estudo coletivo, planejamento e troca de experiências do trabalho de sala de aula;
- Discutir temáticas que reúnam as contribuições dos formadores, advindas dos estudos teóricos sobre pós-alfabetização.

Desse modo, apresentamos a proposição de Temas formativos a serem desenvolvidos:

Nº	Temas	Objetivos	Períodos
1	Didáticas da Leitura e da Escrita a partir da realidade concreta.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os resultados das aprendizagens em ações articuladas com o PAP; - Estudar sobre práticas com o tema gerador; - Articular os resultados das aprendizagens com as sequências de atividades; - Vivenciar práticas pedagógicas a partir da realidade concreta. 	06 a 09/03
2	Alfabetização, Pós-alfabetização e letramento no Ciclo Formação II	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender processos educativos necessários para a alfabetização dos estudantes da R.M.E. - Reconhecer as condições didáticas fundamentais para leitura da palavra e leitura do mundo. 	22 a 25/05
3	Multiletramento: compromisso de valorização das culturais locais.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os fundamentos teóricos que embasam o multiletramento. - Reconhecer nos territórios as diversas manifestações de linguagens – oficiais e não oficiais. 	21 a 24/08
4	Estratégias de leitura de texto para compreensão leitora.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as estratégias de leitura necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, da compreensão e interpretação de forma autônoma os textos lidos. - Vivenciar situações didáticas para compreensão do sentido global do texto. 	16 a 19/10

Sugestões:

- Estudo da realidade - pesquisar as realidades locais
- Critérios para a planilha de acompanhamento das turmas de C2 (frequência, alfabetizados, paragrafação, fluência leitora, adequação ortográfica, oralidade,);
- Trabalho com a leitura como ponto central;
- Focar no letramento, letramento literário;
- Atividades de vivências pedagógicas.

- Ações realizadas em 2023:

Nº	Ações	Conteúdos	Períodos
1	Encontro Formativo	Tema: Didática da Leitura e da Escrita a partir da realidade concreta. Objetivos: - Analisar os resultados das aprendizagens em ações articuladas com o PAP; - Estudar sobre práticas com o tema gerador; - Articular os resultados das aprendizagens com as sequências de atividades; - Vivenciar práticas pedagógicas a partir da realidade concreta.	06 à 09/03
2	Encontro Formativo	Tema: Tema Gerador como proposta para os avanços dos processos educativos. Objetivos: ✓ Refletir sobre os processos educativos necessários para a consolidação da alfabetização dos educandos do CII; ✓ Reconhecer as condições didáticas fundamentais para consolidação da alfabetização, proficiência da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais a partir do Tema Gerador.	22 à 25/05
3	Encontro Formativo	Tema: Critérios avaliativos: ampliação, análise e caminhos didáticos na aritmética e na escrita de textos. Objetivos: ✓ Compreender os campos conceituais aritméticos nos critérios avaliativos no Ciclo de Formação II. ✓ Vivenciar a análise de textos reconhecendo o perfil da composição de escrita. ✓ Apontar didáticas para o avanço das aprendizagens.	21 à 24/08
4	Encontro Formativo	Tema: Compreensão leitora e aprendizagens de números decimais. Objetivos: ✓ Analisar os resultados de leitura de texto e aritmética; ✓ Estudar sobre as capacidades de leitura envolvidas nas diversas práticas letradas; ✓ Elaborar didáticas para a compreensão leitora; ✓ Vivenciar didática com números decimais; ✓ Planejar uma atividade de leitura, indicando didáticas para o avanço das aprendizagens.	16 à 19/10

ANEXO B – Memorando Circular nº 06/2025 – Alteração dos proventos dos professores lotados em departamentos extra escolares



MEMORANDO CIRCULAR Nº 06/2025 – GABS/SEMEC

Belém, 24 de janeiro de 2025.

DO: GABS/SEMEC

PARA: PROFESSORES com lotação na Sede e Anexos/Coordenações da SEMEC

ASSUNTO: Regência de Classe - Hora Atividade - Hora Pedagógica

Prezados (as),

Informamos aos Professores desta Secretaria, com lotação na Sede e Anexos/Coordenações, que a concessão de Regência de Classe, Hora Atividade e Hora Pedagógica, são inerentes aos professores em regência de classe nas Unidades Escolares, de modo que o pagamento dessas rubricas fora dessas circunstâncias é irregular.

Diante do exposto, os Professores interessados em nova lotação, poderão comparecer ao DERH-SEMEC, no período de 03/02/2025 a 06/02/2025, no horário de 08h às 10h.

Atenciosamente,

PATRICK
TRANJAN:381883018
50

Assinado de forma digital por
PATRICK TRANJAN:38188301850
Dados: 2025.01.24 11:02:36
+03'00'

Patrick Tranjan
Secretário Municipal de Educação