



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

NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA

**O PROGRAMA ALFAMAT NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS
VINCULADAS À SEMEC – BELÉM.**

BELÉM – PA
2018

NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA

**O PROGRAMA ALFAMAT NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS
VINCULADAS À SEMEC – BELÉM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Instituto de Ciências da Educação – ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação da Prof^a Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo.

BELÉM – PA
2018

**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)**

M178p **Madureira, Nila Luciana Vilhena**
 O Programa Alfamat na Prática Pedagógica de Professores: :
Um estudo em Escolas Municipais vinculadas à SEMEC – Belém. /
Nila Luciana Vilhena Madureira. — 2019.
233 f.

 Orientador(a): Prof^a. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
 Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2019.

 1. Formação Continuada de Professores. 2. ALFAMAT. 3.
Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 379

NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA

O Programa Alfamat na Prática Pedagógica de Professores: Um estudo em Escolas Municipais vinculadas à SEMEC – Belém.

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

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Regina Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá

Dedico este trabalho a minha amada família: pais, irmãos **Jesus, Rita, Carlos Jr, Carlos Filho, Karlana**, marido e sobrinhos. Sem o apoio e o alicerce deles esse sonho não seria possível, e em especial aos meus filhos ***Hector Rafael Vilhena Marinho*** e ***Maria Luíza Madureira Madureira***, que ao longo dessa jornada me serviram como estímulo para vencer a trajetória de estudos e assim concretizar a obtenção do título de mestre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me conceder o fôlego da vida e, com isso, permitir que a minha profissão seja um instrumento de emancipação das pessoas, pois sei que se não tivesse o Seu auxílio e Seu apoio nos momentos de angústia e solidão, esse trabalho não se concretizaria. Obrigada, Deus!

À minha família, na figura dos meus pais, **Carlos Alberto Dutra Madureira** e **Maria de Nazaré Vilhena Madureira**, que apesar da falta de oportunidade em prosseguirem os estudos, conseguiram compreender o valor da escola, e, sobretudo, a importância dos estudos quando na infância tomaram-me em seus braços e indicaram que a sala de aula seria a melhor opção para romper com o modelo de pobreza e miséria pelo qual muitos dos meus familiares fatalmente declinaram. Obrigada, pai! Obrigada, mãe! Nunca esquecerei os seus ensinamentos e tudo o que fizeram para me manterem na escola.

À minha orientadora, **Prof. Dr. Arlete Camargo**, por pacientemente me indicar os caminhos mais viáveis aos meus estudos e fazer boas sugestões nessa pesquisa, que ora se encerra. Obrigada por contribuir com a minha formação, por me ensinar a ser o profissional que hoje eu sou. Obrigada pela serenidade, pela paciência, pela humanidade e por crer que nas escolas públicas existem professoras com grande potencial para fazer pesquisa acadêmica.

Obrigada à banca por contribuir significativamente na qualificação e na defesa. As ideias, sugestões e pedidos de ajustes nesta dissertação foram de grande valia.

A toda equipe de professores do PPGED/ UFPA pela condução das disciplinas que contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

À minha amiga de luta e resistência **Danielle Brito**, que muito me incentivou e acreditou que eu teria potencial para cursar o Mestrado em Educação. Obrigada, amiga!

Ao meu amado e companheiro **Ednilton Olegário Madureira**, que nas minhas lutas diárias esteve ao meu lado, dedicando-se e até renunciando alguns momentos da sua vida para zelar pela nossa família e fazer o papel de mãe, que por muitas vezes eu não pude fazer a nossa pequena **Maria Luíza**. Eu te agradeço imensamente pelas noites que não o acompanhei no sono, pelos dias em que decidimos juntos que não sairíamos por conta do compromisso com a dissertação e você concordou. Você foi uma pessoa formidável e imprescindível para a realização dessa conquista que eu considero nossa!

Ao **Instituto Federal do Pará** – Campus Santarém, por me conceder a licença – estudo e, com isso, poder me dedicar integralmente à produção da minha dissertação.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. (Demerval Saviani)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo fazer uma análise sobre o Programa ALFAMAT (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita), ofertado pela SEMEC/Belém (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), no sentido de saber quais são as percepções dos professores atuantes no Ciclo II do Ensino Fundamental das Escolas do Município de Belém, sobre o referido programa. Consideramos que 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. Dessa forma, o problema de pesquisa que deu origem ao estudo tem como propósito saber quais os efeitos do Programa ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores do Ciclo II (4º e 5º anos) que atuam nas Escolas do Município de Belém. Com a tentativa de responder ao problema, foi traçado o objetivo geral: analisar os efeitos do programa de formação continuada ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das Escolas Municipais de Belém e os objetivos específicos: caracterizar o Programa ALFAMAT no que se refere aos seus fundamentos teóricos e metodológicos voltados para a prática pedagógica dos professores do Ciclo II; analisar o processo de implementação do programa ALFAMAT com os professores das turmas de Ciclo II das Escolas Municipais; investigar a percepção dos professores do CII no que se refere ao ALFAMAT. Quanto à metodologia da pesquisa, essa incluiu o levantamento e análise de documentos oficiais, realização de entrevista semiestruturadas, tendo como sujeitos sete (07) professores que atuam no Ciclo II. Para tal, utilizamos como critério de escolha dos sujeitos os ciclos de vida dos professores, por entendermos que cada etapa de vivência na docência pressupõe uma expectativa diferenciada sobre Formação Continuada. Em relação aos dados analisados utilizamos a análise de conteúdo e as categorias de análise explicitadas no trabalho foram Formação Continuada de professores, o programa ALFAMAT e a prática pedagógica dos professores atuantes no Ciclo II do Ensino Fundamental. Entre os achados da pesquisa foram evidenciadas as distintas concepções dos professores sobre o ALFAMAT, os quais, de acordo com as orientações que privilegiam e o tempo de experiência, indicam aspectos favoráveis, críticas e sugestões quanto ao modo como gostariam que fossem conduzidos os programas de Formação Continuada, a exemplo da desenvolvida pela SEMEC/Belém, o que indica a necessidade de privilegiar outros aspectos que não aqueles que decorrem das avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. ALFAMAT. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze the ALFAMAT Program (Continuing Education Program for Teachers Mathematics Literacy, Reading and Writing), offered by SEMEC / Belem (Municipal Department of Education and Culture), in order to know what are the perceptions of teachers working in Cycle II of the Elementary School of the Schools of Belem, about this program. We believe that the ALFAMAT is inserted in a political, economic and social context of intense changes, aligned by a conception of neoliberal State, that is based on the justification that it is necessary to intervene and to control the public policies in the education area, considering the absence of resources in this area. Thus, the research problem that gave rise to the study aims to know what effects of the ALFAMAT Program on the pedagogical practice of the teachers of Cycle II (4th and 5th years) who work in the Schools of the Municipality of Belem. To answer the problem, the general objective was to analyze the effects of the ALFAMAT continuing education program on the pedagogical practice of the teachers in the classes of Cycle II (4th and 5th years) of the Municipal Schools of Belem and the specific objectives: to characterize the Program Alfamat in terms of its theoretical and methodological foundations focused on the pedagogical practice of the teachers of Cycle II; analyze the process of implementation of the ALFAMAT program with the teachers of the Cycle II classes of the Municipal Schools; to investigate the CII teachers' perceptions regarding to ALFAMAT. Regarding to the methodology of the research, this included the survey and analysis of official documents, semi-structured interviewing, having as subjects seven (07) teachers who work in Cycle II. For this, we use as criteria for the choice of subjects, the life cycles of the teachers, because we understand that each stage of experience in teaching presupposes a differentiated expectation about Continuing Education. In relation to the analyzed data, we used the content analysis and the categories of analysis made explicit in the work were Continuing Teacher Training, the ALFAMAT program and the pedagogical practice of the teachers working in Cycle II of Elementary School. Among the findings of the research were the different conceptions of the teachers about ALFAMAT, which, according to the orientation and experience, indicate favorable aspects, criticisms and suggestions about how they would like the Continuing Education, taking as a example the one developed by SEMEC / Belem, which indicates the need to prioritize aspects other than those resulting from large-scale evaluations.

Keywords: Continuing Teacher Training. ALFAMAT. Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Ações desenvolvidas pela SEMEC/Belém – 2018.....	97
Quadro 2	Número de Professores e Técnicos Lotados no ensino fundamental na SEMEC/2017.....	99
Quadro 3	Organização curricular por Ciclos de Formação no Ensino Fundamental/SEMEC por faixa etária e tempo de duração.....	118
Quadro 4	Organização do currículo do ensino Fundamental, município de Belém, por componentes curriculares, eixos conceituais e objetivos.....	119
Quadro 5	Matriz curricular do Ensino Fundamental CI e CII.....	123
Figura 1	Linha do tempo da Formação Continuada na rede municipal de Belém de 1993 até os dias atuais.....	126
Figura 2	Resultados e projeções futuras do IDEB das Escolas do município de Belém.....	126
Figura 3	Uso de recursos por professores da Rede Municipal.....	128
Figura 4	Descritores correspondentes à competência e às habilidades em leitura	137
Figura 5	Implicações do suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão texto.....	138
Figura 6	Descritores que se referem aos itens que correspondem a saber compreender os diversos tipos de textos e seus propósitos.....	138
Figura 7	Descritores que correspondem a itens responsáveis por estabelecer a organização e o sentido no texto.....	139
Figura 8	Descritores responsáveis por criar os diversos efeitos de sentido no texto.....	139
Figura 9	Descritores responsáveis por indicar as falas e os personagens no texto.....	140
Figura 10	Descritores que exploram os aspectos de Espaço e Forma.....	142
Figura 11	Descritores que evidenciam questões que envolvam Grandezas e Medidas.....	143
Figura 12	Descritores que correspondem a Números e Operações/ Álgebra e Funções	144
Figura 13	Descritores correspondentes ao Tratamento da Informação.....	144
Quadro 6	Quanto ao perfil dos professores.....	147

LISTAS DE SIGLAS

ALFAMAT - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANFOPE - Associação de Docentes pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEEP - (Comissão de Especialistas em Pedagogia

CFE – Conselho Federal de Educação

CONARCFE Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

ECOAR - Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEBE - Instituto dos Educadores de Belém

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NIED - Núcleo de Informática Educativa

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PCN s - *Parâmetros Curriculares Nacionais*

PIB - Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SEDUC PA - Secretaria de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UAB - Universidade Aberta

UEPA - Universidade do Estado do Pará

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	A justificativa da escolha e relevância da pesquisa.....	20
1.2	Objetivo geral.....	23
1.3	Objetivos específicos.....	23
1.4	Os caminhos metodológicos.....	23
1.5	Os sujeitos e o lócus da pesquisa.....	27
1.6	A coleta de dados.....	29
1.7	Análise e tratamento dos dados.....	31
1.8	A Estrutura do Trabalho.....	32
2	O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ATUALIDADE.....	33
2.1	Alguns elementos da formação de professores no Brasil em uma perspectiva histórica.....	33
2.2	Movimentos relevantes no cenário nacional e as influências da reforma da escola normal do estado de São Paulo.....	35
2.3	A Formação de Professores em cenário Nacional: as três primeiras Décadas do Século XX.....	36
2.4	As reformas na educação brasileira: mudanças no paradigma da formação a partir da concepção do desenvolvimento da indústria nacional – década de 1970.....	39
2.5	A formação continuada de professores no Brasil.....	50
2.6	Século XX e XXI e o novo cenário da formação de professores: o contexto global, aspectos econômicos e a intervenção do capital estrangeiro no financiamento da educação brasileira.....	74
3	CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ALFAMAT: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS VOLTADOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CICLO II.....	89
3.1	O sistema de educação no município de Belém.....	89
3.2	Caracterização da SEMEC.....	96
3.3	Diretrizes curriculares que norteiam os ciclos fundamental I e II da rede municipal de ensino.....	99
3.4	A Concepção de currículo adotada pela SEMEC/ Belém.....	105
3.5	As áreas do conhecimento que compõem a organização curricular dos ciclos I e II do ensino fundamental.....	113
3.5.1	Os Ciclos de Aprendizagem adotados pela SEMEC/Belém.....	117
3.5.2	NIED E ALFAMAT: Lócus de Formação de Professores do Ciclo II.....	123
3.5.3	ALFAMAT: Programa de Formação Continuada Ofertada pela SEMEC/PA e a sua relação com o PME.....	130

3.5.4	Princípios Norteadores Adotados nas Orientações aos Professores do Ciclo II: A Prova Brasil e os seus descritores.....	134
4	PROGRAMA ALFAMAT A PARTIR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DE CICLO II DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELÉM.....	146
4.1	A Formação Continuada e a percepção dos Professores em relação ao ALFAMAT.....	149
4.2	O ALFAMAT e as condições físicas e materiais do programa.....	164
4.3	Sobre a Prática Pedagógica dos Professores atuantes no ciclo II das Escolas do Município de Belém	175
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
6	REFERÊNCIAS	195
	APENDICE.....	203
	ANEXOS.....	206

1 INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada tem como propósito analisar as percepções¹ dos professores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da SEMEC/Belém (Secretaria Municipal de Educação), lotados no Ciclo II, sobre o programa ALFAMAT (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita). O ALFAMAT está inserido na política de formação continuada preconizada na legislação que ampara o trabalho e atuação dos professores em nível nacional, conforme a LDB 9394/96 indica no artigo Art. 67.

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

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Além de a Formação Continuada ser amparada pelo aspecto legal, as orientações de organismos internacionais vêm sinalizando, desde a década de 1990, a adoção da formação continuada em serviço como estratégia preferencial a ser aderida pelos países, além de acordos para a ampliação da escolarização obrigatória dos quais o Brasil foi signatário. (CAMARGO, QUEIROZ; CARNEIRO, 2018). Por essa razão, nas últimas décadas, os governos brasileiros têm intensificado políticas públicas educacionais com vistas a contemplar a formação continuada de professores, como uma maneira de combater os altos índices de evasão, de repetência, visando com isso à melhoria do aproveitamento escolar e, sobretudo, oportunizar a garantia do direito aos professores de se qualificarem. Uma das preocupações nesse sentido é dar respostas efetivas, com o intuito de se criar estratégias e programas de formação continuada que possam elevar o desempenho de alunos nas séries iniciais e, enfim, minimizar os índices de baixa escolaridade das crianças em idade escolar no Brasil.

Sendo assim, vale frisar que não apenas o campo da formação inicial passou por mudanças nas últimas décadas do século XX, mas a Formação de Professores como um todo também mudou as suas perspectivas de preparação e atuação, conforme nos mostra Nóvoa (2011, p.2),

¹ impressões, entendimentos, intuições, julgamentos.

Criaram-se assim várias ilusões. A ilusão da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar e controlar. Depois, nos anos 80, a ilusão das grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, a ilusão da gestão e da administração das escolas. E, mais recentemente, a ilusão das tecnologias. Todas estas ilusões tinham um denominador comum: a ideia de que era possível substituir os professores ou, pelo menos, compensar a sua menor preparação.

Sob esse aspecto, Freitas (2007) situa as políticas públicas a partir da década de 1990, destacando aquelas que se desenvolvem no âmbito da Formação de Professores, como as que foram fortemente influenciadas por reformas do Estado e pela ampliação da escolarização obrigatória na educação básica. A autora destaca que os impactos dessas políticas possibilitaram a criação dos Institutos Superiores de Educação e o surgimento de diversas modalidades de ensino que atendessem a uma maior demanda de formação em nível superior, por meio de cursos de licenciaturas, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Esse foi o caso da formação direcionada aos professores que atuavam na educação infantil e nos primeiros anos da escolaridade. Autores como Souza & Araújo (2015, p. 35) destacam que:

No cenário brasileiro, durante a década de 1990, tivemos um conjunto de medidas com impacto no campo da gestão da educação, protagonizadas pelo governo federal, cujas consequências começam a se evidenciar passada uma década de sua vigência.

O atendimento a essa legislação, que instituiu a obrigatoriedade da licenciatura em nível superior, provocou, entre outras mudanças, um crescimento significativo de instituições privadas, sobretudo, aquelas voltadas para a oferta de cursos que demandavam menores investimentos – como é o caso das licenciaturas – incluindo o curso de Pedagogia. Sobre o assunto, Freitas (2007) destaca que nas últimas décadas muitas instituições surgiram no afã de emitir certificações, sem a mínima preocupação com a qualidade e muito menos comprometimento com o desenvolvimento da educação básica, já que ofertam cursos aligeirados, com ênfase no aspecto prático, em detrimento dos aspectos teóricos. Além do que, não se voltaram a atender as particularidades de cada contexto escolar.

Outro fato que merece destaque, em se tratando da formação de professores, segundo a autora, foi a de se elevar ao nível superior a Formação dos Professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que, apesar de seu caráter positivo, constituiu-se em uma medida paliativa para aos professores que já atuavam nesse nível, visto que se deu por meio da formação em serviço, o que não significou grandes avanços. Freitas (2007) evidencia que, em geral, as propostas de formação não convergiram no sentido de contemplar

a valorização da categoria, pelo menos em termos de remuneração e condições de trabalho. Os cursos de capacitação vislumbravam apenas atender o plano do domínio dos conteúdos e as competências pedagógicas como algo relevante ao trabalho do professor.

Freitas (2007) pontua ainda diversos desdobramentos da formação de professores nesse contexto, entre eles, ela destaca a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/06. Coube a essa instituição a responsabilidade prioritária pela qualificação de professores e demais profissionais da educação, por meio de cursos de licenciaturas e de formação inicial e continuada à distância.

Embora o Governo tenha implementado essa ação, Freitas (2007, p. 1210) a considera problemática: “esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício”, o que pode aligeirar a formação. Nesse sentido, ela diz que essa política de formação compromete o trabalho do professor, à medida que supervaloriza os aspectos práticos, em detrimento do teórico, descaracterizando a natureza da atividade docente, que se pauta pelo ensino, pesquisa e extensão. Essa formação deve privilegiar as questões políticas, históricas e sociais que permeiam os fenômenos educativos de maneira crítica e reflexiva, por meio da práxis educativa.

No contexto em que foram produzidas, de grandes embates sobre as políticas de formação de professores dos anos FHC, as diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à carga horária e o tempo de duração, ao espaço destinado aos estudos do campo da educação, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a concepção de práticas e estágios supervisionados, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas, na medida em que apresentam uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. (FREITAS, 2007, p. 1211)

Em outras palavras, Freitas nos alerta quanto às armadilhas criadas pelas políticas educacionais, pois esse tipo de política voltada para a Formação de Professores permite a desvirtuação e o rebaixamento da qualidade dos trabalhadores na área docente, uma vez que não inserem em seu escopo curricular os conhecimentos acumulados por meio dos grupos de

pesquisa que há anos desenvolvem estudos nessa área, os quais poderiam colaborar significativamente no processo de qualificação dos professores que atuam na educação básica.

Nesse sentido, as pesquisas sobre a Formação Continuada de Professores têm se inserido como uma política mais de compensação do que de qualificação, pois como pontua Zeichner (2008, p. 541): “Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica”.

Em se tratando de políticas para a formação de professores, a preocupação com a formação continuada em âmbito nacional e internacional, segundo Gatti (2011, p. 9), iniciou-se entre as décadas de 1980 a 1990, muito por conta da insatisfação de vários segmentos da sociedade, que reivindicavam a qualidade da educação. Isso se deu de modo mais acentuado nos países situados nos continentes Americano e Europeu. A autora em suas análises menciona que

[...] a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugar de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade globalizada sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade.

Gatti (2011), a partir do relatório intitulado “*Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*”, evidencia, dentre outros problemas na educação em contexto global, o fato de os professores serem responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos, sendo essa a justificativa adotada por muitos governos para criar políticas de formação inicial e continuada, como fim de que essa medida possa adequar-se às demandas do processo produtivo, assim como, o de amenizar as mazelas sociais. Observamos, nesse sentido, que a categoria docente passa a ter certo destaque central por conta das novas configurações do mundo globalizado, em que a sociedade do conhecimento passa a ser considerada como um item imprescindível de competitividade e de reordenamento da economia.

Dito de outro modo, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais, que conferem um papel central aos processos de educação e formação, bem como uma responsabilidade acrescida a professores e formadores. (GATTI, 2011, p. 9)

A esse respeito, nesse mesmo relatório, Gatti (2011, p. 9) tece críticas aos modelos de pesquisas feitas em âmbito acadêmico que, segundo ela, por muito tempo não contemplou a figura do professor a partir de suas vivências práticas, o que implicou em não compreender o trabalho docente sobre várias dimensões e vertentes; segundo a autora, o modelo de formação

priorizado “não só afastou a pesquisa acadêmica da prática profissional como também desvalorizou – ou mesmo ignorou – as necessidades e os conhecimentos dos profissionais da Educação”.

Nesse sentido, surgiram pesquisas que valorizavam, por exemplo, a dimensão reflexiva na ação docente; essas por sua vez, como bem pontua Zeichner (2008, p.545), vinham no sentido de valorizar o desenvolvimento da formação de professores.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

Decerto, conforme as análises de Gatti (2011), a Formação de Professores precisa de certos requisitos e que tem um papel imprescindível frente à política de enfrentamento entre as categorias docentes e governos, e, além disso, no sentido de atender aos anseios dos alunos. Sendo assim, estudos e pesquisas no âmbito da Formação, tanto inicial quanto na continuada, possibilitam o aprimoramento do trabalho dos professores. Conforme Gatti (2011, p. 10) destaca que:

As políticas de formação em curso – e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social – têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço.

Diante disso, nas últimas décadas intensificaram-se as pesquisas acadêmicas que têm como objeto de estudo a natureza do trabalho e da formação docente, como é o caso de Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Pereira (1999), Lopes (2002), Martins (2004), Melo (2009), Zeichner (2008), dentre outros. Essas pesquisas contribuem para a ampliação de programas de pós-graduação, além de evidenciarem o surgimento de vários cursos de formação continuada; esses estudos possibilitam uma visão crítica sobre o quadro que se apresenta, além da descoberta de propostas pedagógicas inovadoras, assim como de programas de educação continuada que não geram as expectativas esperadas. Sobre o assunto, Imbernón (2010) destaca que tais ações são projetadas descontextualizadas do espaço em que são desenvolvidas, contrapondo-se ao que os pesquisadores sugerem ao serem implementadas. Segundo esse autor, para que se possa conhecer de forma crítica essas experiências, é

necessário: “[...] analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

Os programas governamentais direcionados para a formação continuada, conforme nos aponta Gatti (2011), apresentam um caráter compensatório, já que partem do entendimento de que o professor não tem a formação necessária para implementar as propostas oficiais voltadas para a elevação dos índices de desempenho escolar; assim, acabam por atribuir as mazelas do processo educativo à falta de habilidade e preparo dos professores em contornar os problemas ocorridos dentro das escolas. Nesse aspecto, governos pensam: já que a formação inicial de professores é incipiente, não tendo condições de atender as demandas escolares, torna-se necessário ofertar aos docentes uma formação condizente, a fim de solucionar os problemas presentes nesses espaços. Sob essa visão, Gatti (2011, p. 18-19) assevera que,

[...] o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações.

Assim, as necessidades de complementar as lacunas deixadas pela Formação Inicial estão baseadas na “abordagem do déficit”, e isso se dá à medida que se parte do pressuposto da insuficiência de competências e habilidades para atuar como professor.

Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (GATTI, 2011, p. 18)

Ainda sobre esse aspecto, Gatti (2011) explicita que o modo como os programas de Formação Continuada são pensados tem um impacto de grandes proporções, pois tais medidas afetam:

[...] os conteúdos disciplinares, as teorias relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação de rendimento dos alunos, os procedimentos envolvidos na gestão da sala de aula e, inclusive, os modos de conduzir a própria prática pedagógica.

Esses programas interferem sobre o trabalho do professor, pois retiram a autonomia e o protagonismo desses profissionais, à medida que não inserem a realidade do contexto escolar no processo de criação de programas que se voltem ao trabalho pedagógico.

De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Conseqüentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses. (GATTI, 2011, p. 18)

Esse desprezo pelo o que o professor pensa, assim como o deslocamento da ação prática desconsiderada do universo escolar, tende a desvalorizá-lo e colocá-lo perante o público como um ser incapaz de conduzir a aprendizagem de crianças e jovens. Gatti (2011) reitera que a fragilidade da formação inicial compromete a aprendizagem dos alunos, porém, para ela, a “abordagem do déficit” é um argumento que mascara a importância dessa formação, pois pauta a solução para supostos problemas dentro das escolas a partir da inserção da formação continuada.

Podemos mencionar a esse respeito os diversos programas ofertados pelo Governo Federal, que têm como propósito o fomento à formação inicial e continuada de professores: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado; Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), o Programa de Residência Pedagógica instituída por meio da Port. n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada pela Resolução CNE/CP em 22 de dezembro de 2017 os quais têm sido objetos de estudo e investigação no sentido de se compreender, no atual contexto de políticas voltadas à Formação de Professores, como eles têm interferido no trabalho do professor nas escolas.

Desse modo, prosseguimos no intento de evidenciar que essa dissertação tem como propósito investigar a Formação Continuada coordenada pela Secretaria Municipal de Belém, por essa razão ela se justifica conforme as ideias abaixo explicitadas.

1.1 A justificativa da escolha e relevância da pesquisa

O interesse pelo tema “Formação Continuada de Professores da Educação Básica” partiu da nossa inserção como coordenadora pedagógica, por cinco anos, na Escola Municipal Pedro Demo. Ao longo desse tempo, observamos o descontentamento por parte das professoras lotadas em turmas do Ciclo II (4º e 5º anos), com relação à proposta de formação continuada às quais são submetidas pela rede municipal de ensino de Belém – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) – considerado referência pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), sobretudo, no que se refere às orientações didáticas e pedagógicas aos professores vinculados ao referido Ciclo.

Outra razão que nos motivou a desenvolver a pesquisa sobre esse assunto foi termos realizado um levantamento prévio nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), de 2005 a 2017, e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), de 2007 até 2015, a partir da leitura das palavras-chave e dos resumos dos trabalhos que abordam a Formação Continuada de Professores, em que foi possível percebermos poucas pesquisas que retratem/investiguem os programas de formação continuada, implementados por Secretarias de Educação, o que nos permitiu identificar a necessidade de se ampliar mais os estudos sobre esse tema.

Isso pode ser observado no banco de dados e dissertações da Universidade do Estado do Pará – UEPA, em que 12 dissertações abordam as questões relacionadas à Formação Continuada e os seguintes eixos norteadores: (06) Formação Continuada e Prática Pedagógica; (03) Formação Continuada e Políticas Públicas; (02) Formação Continuada e Educação de Jovens e Adultos e (02) Formação Continuada de Professores e Educação Hospitalar. Sendo o eixo que se refere à prática pedagógica um dos que mais se destacou, em se tratando de interesse de investigação.

Desta feita, é relevante o objetivo aqui intentado - que é o de compreender as contribuições do programa ALFAMAT na prática pedagógica dos professores atuantes no Ciclo II das Escolas Municipais de Belém – uma vez que os resultados apontados a partir da leitura atenta dos resumos explicitados nas dissertações identificadas corroboram nossa percepção, enquanto coordenadora pedagógica, de que há uma excessiva cobrança por parte da direção da escola e principalmente das Secretarias de Educação sobre o desempenho dos alunos, desconsiderando todo o contexto do trabalho dos professores.

A argumentação sob a qual se justificavam tais cobranças, sobretudo a realidade em que estávamos inseridas – Escolas Municipais de Belém - era o fato de que o Ciclo II é a fase do ensino fundamental em que os alunos deveriam ter consolidados os conhecimentos pertinentes à Língua Portuguesa e à Matemática. Existia, nesse caso, a expectativa de que o docente do Ciclo II conseguiria consolidar os conhecimentos dessas áreas, por meio da reprodução das técnicas e metodologias trabalhadas na formação do ALFAMAT, e em consequência, o aluno finalizaria este ciclo apto para as demais etapas do percurso escolar.

Além de trabalhar como coordenadora pedagógica, outra motivação para a realização da presente proposta de pesquisa foi o fato de também ter atuado como professora dos anos iniciais na rede estadual de ensino por 10 anos. Em ambos os espaços, ou seja, tanto em escolas do município quanto do Estado, víamos o dilema dos professores em serem responsabilizados pelo bom ou o mau êxito dos alunos. No entanto, percebíamos que tal cobrança era mais acentuada em escolas da rede municipal, principalmente em função do vínculo que há entre os ciclos e os programas de formação, a exemplo do ALFAMAT.

O referido programa tem o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos, baseado nos conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores e mediados pelos descritores da Prova Brasil; simulados são elaborados, planejados e aplicados pelos formadores nas turmas do Ciclo II. Há, por parte dos formadores que ministram as formações, um rigor, do qual os professores são constantemente exigidos a aplicarem textos, atividades e testes previamente “sugeridos” pelo programa.

Os formadores evidenciam, por meio dos eventos e encontros ocorridos no Núcleo de Informática Educativa (NIED), que o objetivo do ALFAMAT é propor metodologias avançadas aos professores, os quais devem visar à consolidação de conhecimentos em áreas da Língua Portuguesa e da Matemática. Nesse aspecto, ocorre o levantamento dos erros e acertos dos alunos a partir dos descritores em ambas as disciplinas, por meio de avaliações que são aplicadas bimestralmente. A partir daí, são feitos diagnósticos das turmas, e então, direcionados os encaminhamentos didáticos e pedagógicos a serem aplicados em sala de aula considerando as necessidades dos alunos.

A maneira como o programa era desenvolvido e aplicado despertou-nos certa inquietação, pois, embora as turmas e professores seguissem as prescrições dos formadores, os resultados relacionados ao desempenho escolar dos alunos ainda não refletiam as expectativas esperadas. O número de alunos com baixa proficiência em leitura e baixo rendimento nos conhecimentos elementares em Matemática era visível.

Na escola em que atuamos no ano de 2017, observamos, por meio da análise de rendimento anual no Ciclo II do ensino fundamental, que as situações de baixa aprendizagem por parte dos alunos persistiam, assim como, também, a distorção série/idade. No ano de 2016, realizamos um levantamento acerca das condições de aprendizagem dos alunos do Ciclo II nessa referida escola em que atuávamos como coordenadora pedagógica; com isso, constatamos que num universo de 279 alunos regularmente matriculados no referido ciclo, 75 discentes não haviam consolidado os conhecimentos de Língua Portuguesa e nem de Matemática, considerados adequados ao nível em que eles se encontravam, totalizando 26,8% de alunos que ainda não haviam se apropriado dos sistemas de escrita e de matemática, ou seja, encontrava-se respectivamente nas fases alfabética e numérica nível I.

Diante do breve levantamento, no que diz respeito a esse público-alvo, também detectamos que dos 75 alunos, 25 eram discentes que estudavam na escola desde o Jardim I; faziam parte da mesma instituição de ensino desde os quatro anos de idade, ou seja, esses alunos estavam inseridos no mesmo sistema escolar por 10 anos, acumulavam aproximadamente 7 anos de escolaridade e durante esse tempo estavam submetidos às práticas didáticas dos programas propostos pela SEMEC/Belém, sem, contudo, obter a adequada aprendizagem que o ciclo requeria.

Esse percentual considerável de alunos com baixo desempenho nos levou a refletir sobre os rumos que o ALFAMAT estava tomando em suas formações, pois a distância entre o que se planeja e a realidade em que as escolas estão inseridas acabavam evidenciando a dicotomia existente entre planejamento e execução, dando a crer que projetos como os que vêm sendo realizados até o presente momento, ignoram esse processo, desconsiderando os atores principais: alunos e professores.

Sendo assim, tornava-se necessário ampliar a compreensão do programa ALFAMAT a partir da análise da percepção dos professores sobre esse programa, a fim de tentar estabelecer, por meio da pesquisa, possíveis sugestões que de fato deem conta de atender efetivamente as necessidades de alunos e professores, contribuindo desse modo para que os educadores sejam partes integrantes e indispensáveis no processo de elaboração de propostas às escolas. Entendemos que esses últimos, não podem ser considerados apenas receptores de queixas e os únicos a sofrerem cobranças acerca da responsabilidade em instruir e formar os discentes.

Portanto, reconhecemos como imprescindível o papel da pesquisa, assim como a apreensão dos conhecimentos teóricos na interferência da realidade educacional ora evidenciada nessa justificativa, de modo que este trabalho possa contribuir para a diminuição

das discrepâncias entre teoria e prática, e que a *práxis* se efetive no espaço escolar, possibilitando que Secretarias de Educação, a exemplo da SEMEC, incluam em seus programas o que os pesquisadores da área orientam e recomendam a serem considerados, sobretudo, quando o assunto for referente à formação continuada de professores.

Dessa forma, é nosso compromisso responder nesta pesquisa: Quais os efeitos do programa de formação continuada ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das Escolas Municipais de Belém? Para tal, buscamos ter como elemento de análise a percepção dos professores lotados nas referidas escolas e as concepções de Formação de Professores a partir das ideias de Freitas (2002); Gatti (2009) e de professor reflexivo, segundo Giroux (1997), os quais nortearão o debate sobre os problemas, dilemas e perspectivas futuras ao trabalho docente.

1.2 Objetivo geral

Analisar os efeitos do programa de Formação Continuada ALFAMAT sob a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEMEC/Belém.

1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o Programa ALFAMAT, no que se refere aos seus fundamentos teóricos e metodológicos voltados para a prática pedagógica dos professores do Ciclo II;
- b) Analisar a prática dos professores lotados nas turmas de Ciclo II das escolas de educação infantil e ensino fundamental do município de Belém que participam do Programa ALFAMAT;

1.4 Os caminhos metodológicos

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 19), torna-se necessário que o pesquisador “descreva o processo de pesquisa em termos de combinações de elementos” que correspondem: a) delineamento de acordo com os princípios estratégicos, que compreende definir se a pesquisa utilizará “levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de caso, os experimentos e quase experimentos”; b) método de coleta de dados; c) tratamento analítico dos dados e d) os interesses do conhecimento. É nesse sentido que pretendemos apontar os

caminhos que serão seguidos para a realização da proposta de pesquisa ora apresentada, que tem por objeto de investigação a Formação Continuada de professores atuantes no II Ciclo do ensino fundamental das escolas municipais de Belém.

Bauer e Gaskell (2002, p. 30) definem ainda que

A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado.

Por esse motivo, a referida dissertação adotará como método de investigação a pesquisa qualitativa, por entendermos ser essa a maneira de concebermos a relevância dos sujeitos da pesquisa, considerando o fato de que eles podem expressar suas ideias e pensamentos a respeito do objeto a ser investigado: os efeitos da formação continuada promovida pelo projeto ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores atuantes no II Ciclo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Belém. Desse modo, optamos por selecionar sete (07) professores que atuam no Ciclo II e trabalham nas escolas do município de Belém. Os sujeitos foram escolhidos tomando como base os ciclos de vida dos professores, por entendermos que em cada momento da carreira docente o professor tem uma expectativa sobre a formação continuada.

Nesse sentido, valemo-nos dos estudos de Huberman (2000, p. 39) sobre as diversas fases que correspondem à carreira docente, em que cada etapa ele retrata que o professor tem um tipo de percepção sobre o trabalho em sala de aula. O referido autor evidencia que a **entrada na carreira** se caracteriza como um “estádio de sobrevivência e de descoberta”, sendo a primeira considerada pelo choque da realidade e a segunda se situa na euforia de lidar com a responsabilidade de assumir uma classe e a formação dos alunos; já a **fase da estabilização** é considerada como o momento de reafirmação da identidade do professor, fase em que a consciência sobre a atuação do papel do magistério se acentua; a **fase de diversificação** que consiste em vivenciar as diversas possibilidades de experiências práticas e metodológicas, no sentido de assim definir um estilo de trabalho pessoal e obter a autonomia intelectual nas abordagens em sala de aula. Essa etapa também é considerada como o momento em que os professores desejam alçar outros voos, projetar a carreira para desafios mais complexos como elaborar e propor projetos, pois ele já se considera maduro e autônomo o suficiente para tais responsabilidades.

Nesse sentido, valemo-nos ainda das ideias de Patton (*apud* Alves-Mazzotti e Gewandsnajder, 1999, p. 131), que assim caracterizam o paradigma qualitativo:

[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Em face disso, entrevistamos os professores por meio de um roteiro de entrevista, no qual constavam perguntas semiestruturadas, na intenção de compreender, a partir das respostas obtidas, as percepções e impressões deles ao implementarem as orientações direcionadas pelo programa ALFAMAT. Pretendemos extrair, por meio dos questionamentos, os seus reais sentimentos, bem como os efeitos, as contradições e dilemas em relação às suas práticas em sala de aula e como o programa repercute sobre a atuação deles ao longo do ano letivo.

Conforme nos aponta Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p.132), o pesquisador passa a ter um papel preponderante, pois a ele cabe “captar os significados dos comportamentos observados”. Isso foi possível, pois as entrevistas ocorreram dentro das escolas, na hora pedagógica dos professores, sendo que os mesmos tiveram tempo suficiente para dialogar com a entrevistadora, isso permitiu que, por exemplo, se observasse a rotina da escola no que se referia ao envolvimento da equipe docente e pedagógica a respeito da formação continuada ALFAMAT. Porém, vale salientar que esse tipo de coleta de dados apreende uma parte da realidade a ser estudada, exigindo de quem a utiliza um esforço em dar significado às falas dos sujeitos, tendo um olhar minucioso a cada resposta dada, sem considerar que os entrevistados podem ou não omitir certas particularidades do objeto a ser investigado, e que a observação atenta e a anotação de detalhes, como a expressão facial, denunciam mesmo que explicitamente mensagens que podem ser pontos interpretativos ao pesquisador.

É nesse sentido que Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p.168) entendem que a entrevista dispõe aos pesquisadores a possibilidade de “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorado em profundidade”, devido sua natureza interativa. O contato frente a frente com os professores, a escuta atenta e as expressões corporais serviram de elementos de análise, pois tiveram momentos em que as longas pausas, o silêncio, o pedido em não ter o nome identificado na pesquisa configuraram dados significantes, considerando que alguns professores temiam ser retaliados ao denunciarem as péssimas condições de trabalho, assim

como a ideia de que o programa mascara a realidade do rendimento escolar do aluno, uma vez que se preocupa em demasia em prepará-lo para ser submetido à avaliação em larga escala.

Nesse aspecto, também corroboramos com Martins (2004, p. 289), pois ele compreende que a referida metodologia que norteou o nosso trabalho de pesquisa privilegia, de modo geral:

[...] a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

Essa metodologia, portanto, permitiu-nos debruçar sobre o objeto de estudo - Formação Continuada de Professores - de modo seguro, pois os autores mencionados garantem que há validade nas pesquisas que recorrem a esse tipo de método, desde que sejam seguidos os critérios de rigorosidade por eles apontados. Para fundamentar inicialmente esta pesquisa, tomamos como referência os seguintes autores: Camargo, 2016; Pereira, 1999; Lopes, 2002; Martins, 2004; Melo 2009; Nóvoa, 1992; Gatti, 2009; Freitas, 2012; e Fernandes, s.d., Ribas, 1997, e artigos de autores que se ocupam em analisar o tema Educação e Formação Continuada de professores no Brasil.

Vale mencionar que aliados às análises dos autores, recorremos aos documentos, decretos e leis que respaldam a criação e a implementação da Formação Continuada de Professores. Desse modo, destacamos a necessidade de levantamento das análises do que dispõe a legislação a partir da: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Decreto nº 8.572, de 09 de maio de 2016; Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996; Decreto nº 3.276/1999; Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, assim como das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II da Rede Municipal de Belém; e os documentos que referendam o Sistema Municipal de Educação de Belém e o Plano Municipal de Educação de Belém que compõem o referencial teórico deste estudo.

1.5 Os sujeitos e o lócus da pesquisa

Desse modo, ao se tentar entender a percepção dos professores, tendo como referência o Ciclo de Vidas em Huberman, adotamos a pesquisa qualitativa, por entendermos ser a mais adequada aos propósitos estabelecidos neste trabalho, pois para alcançar os objetivos foram aplicados roteiros de entrevistas semiestruturadas a 7 (sete) professores participantes da Formação Continuada coordenada pelo ALFAMAT, docentes que atuam entre 10 a 25 anos no magistério; a intenção nesse sentido foi obter por meio das falas, quais impressões, angústias, anseios são sentidos por eles e como as orientações do programa refletem sobre a prática pedagógica desses professores em sala de aula, uma vez que o ALFAMAT já existe há, aproximadamente, 10 anos.

Com esse intuito corroboramos com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p.162) que afirmam:

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

Escolhemos como sujeitos da pesquisa professores atuantes no II Ciclo do Ensino Fundamental das escolas do município de Belém. A princípio, essa escolha foi motivada pelo fato desta pesquisadora ter sido, ao longo de cinco anos, coordenadora pedagógica nessa rede de ensino, e a *posteriori*, pelo fato de a SEMEC dispor aos professores a Formação Continuada por meio do Programa ALFAMAT, nos dias da hora pedagógica. Nesse sentido, corroboramos com Alvarado – Prada, Freitas & Freitas (2010, p. 382) que ao se referir aos sujeitos da pesquisa evidencia:

Nesta epistemologia, as relações dos participantes na pesquisa são de sujeito-sujeito, significando que todos os membros do coletivo têm e constroem conhecimentos, portanto, é necessário valorizar esses conhecimentos, compreender e respeitar as diferenças.

O público-alvo que compõe a referida pesquisa foi composto por 7 (sete) professores que atuam nas escolas do município de Belém no Ciclo II. Definimos duas escolas que atenderão pelos pseudônimos de “Demerval Saviani” e “Miguel Arroyo”, respectivamente. As instituições fazem parte da rede municipal e atendem as turmas do II Ciclo de ensino fundamental. Optamos por essas escolas, em virtude de nunca termos atuado nesses espaços, evitando, com isso, que os professores omitam informações que provavelmente serão

relevantes à compreensão do objeto investigado, já que se espera que os mesmos possam se expressar à vontade sobre as expectativas da formação continuada, assim como apontar objetiva ou subjetivamente quais os impactos das orientações do ALFAMAT sobre as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Adotamos, quanto à escolha dos sujeitos, a sugestão Lincoln e Guba (*apud* Alves-Mazzotti e Gewandsnajder, 1999, p.162-163), os quais apontam as seguintes etapas para o processo de seleção:

a) Identificação dos participantes iniciais, que corresponde aos sujeitos que conhecem ou tem familiaridade com o tema a ser pesquisado. Assim, optamos por entrevistar os professores do quadro efetivo e que conhecem o programa de formação continuada desde o início da implantação;

b) Emergência ordenada da amostra, que tem a ver com a inserção de mais sujeitos, a fim de que se confirme ou se detecte nas falas dos entrevistados prováveis contradições. Sob esse aspecto, decidimos entrevistar 6 (seis) professores, porém encontramos um professor que não é efetivo, mas que atua na rede há 15 anos na condição de prestador, consideramos relevante relatar a percepção deste profissional que, embora não seja estável na rede de ensino, tem bastante conhecimento e experiência sobre o ALFAMAT;

c) Focalização contínua da amostra, que corresponde a observar se haverá situações novas a serem desveladas. Nesse caso, sendo necessário acrescentar mais questionamentos aos entrevistados. Ao longo das entrevistas emergiram falas que não correspondiam ao que estava estabelecido previamente no roteiro das entrevistas, porém expressavam certa relevância ao objeto de investigação que se referia à Formação Continuada de Professores, o que nos fez acrescentar as falas na análise do conteúdo que consta no terceiro capítulo;

d) Encerramento da coleta, momento em que se esgotam as possibilidades de questionamentos, evitando assim a redundância nas análises e respostas. Seguimos à risca essa orientação nas entrevistas, pois em certos momentos as respostas se mostraram redundantes e de certo modo cansativas para a futura transcrição.

Nesse aspecto, Lincoln e Guba (*apud* Alves-Mazzotti e Gewandsnajder, 1999, p.163), enfatizam que:

[...] nenhuma dessas etapas pode ser inteiramente prevista. Aditem, entretanto, que o planejamento da pesquisa deve incluir alguma discussão desses aspectos como evidência de que o pesquisador está consciente deles e tem alguma ideia do que fazer a respeito.

Acreditamos que os autores pretendem fazer essa observação no sentido de definir metodologicamente o foco a ser pesquisado, pressupondo as etapas a serem seguidas, de modo que o estudo tenha um direcionamento claro dos percursos a serem norteados, evitando prováveis confusões conceituais e metodológicas.

1.6 A coleta de dados

Quanto à coleta de dados, Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 163) definem que:

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

Por essa razão, definimos como campo de pesquisa duas escolas localizadas na grande Belém: “Demerval Saviani”, e “Miguel Arroyo”, ambas situadas em áreas periféricas. As mesmas ofertam o ensino fundamental e contam em seus quadros com professores que atendem alunos inseridos no II Ciclo de Ensino e frequentam as formações do ALFAMAT. Vale salientar que o critério de escolha das referidas escolas foi em virtude dos resultados do IDEB², a primeira escola mencionada assume um dos melhores índices da rede municipal e a segunda escola oscilou nos últimos anos entre um baixo e razoável resultado.

Nas duas escolas foram agendadas entrevistas com os referidos professores, sendo adequadas ao dia da hora pedagógica; momento em que os docentes estão diretamente envolvidos com o planejamento das atividades sugeridas pelo programa ora estudado. Justificamos a opção por essa metodologia para coleta de dados, porque conforme nos revela Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 168) é a maneira em que “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. Em face disso, as entrevistas ocorreram a partir de uma série de visitas feita por nós ao longo do segundo semestre de 2018 nos turnos manhã e tarde nas respectivas escolas.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecido em 2007 tem por objetivo medir os indicadores de desempenho escolar, a fim de criar estratégias e políticas públicas que combatam a evasão e a repetência dos alunos, uma vez que essas têm sido as problemáticas mais acentuadas no atendimento ao público em idade escolar nas últimas décadas.

Para compor a compreensão macro do objeto a ser estudado, tínhamos a intenção de analisar à luz das teorias da educação às informações documentais a respeito do Programa ALFAMAT, a fim de investigar quem foram seus precursores, em que momento surgiu o programa, assim como os objetivos propostos no referido documento. Entendemos que este seria um elemento a ser integrado ao estudo, pois, certamente nos documentos de criação deveria haver informações pertinentes e de interesse da pesquisa a ser realizada, porém, por razões que desconhecemos, não tivemos acesso ao projeto de criação do ALFAMAT. Logo, os dados históricos e aspectos mais específicos, assim como a concepção do programa, infelizmente não foram inseridos na composição, assim como na análise e no estudo desta pesquisa. A esse respeito Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 169) reiteram que:

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de sequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

Por esse motivo, justificamos a não inserção de documentos oficiais da SEMEC/Belém acerca do sistema de ensino e sobre Programa ALFAMAT, sendo apenas aqueles referentes ao planejamento dos encontros e oficinas realizadas anualmente, o que permitiu situar os processos envolvidos em sua implementação, além de compreendermos o conjunto de situações políticas relacionadas a cada momento da educação em nível municipal. Com isso, visamos entender, por exemplo, quais medidas foram tomadas para que se iniciasse a formação continuada na rede municipal de ensino? Quem foram os protagonistas? Professores, a Secretaria de Educação, assessorias externas, a quem coube dirimir as determinações nos programas? As respostas a essas questões nos ajudam a compreensão do fenômeno em sua totalidade.

Confirmando que tais procedimentos correspondem com o que apregoam Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 169), pois para os autores a etapa referida acima corresponde:

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados.

Portanto, recorreremos às sugestões teóricas e metodológicas dos autores apontados, primeiro por entendermos serem adequadas aos propósitos da pesquisa aqui apresentada e pelo fato de os mesmos tratarem com o devido rigor científico os temas referentes aos fenômenos educacionais.

1.7 Análise e tratamento dos dados

Enfatizamos que essa delimitação corresponde ao que os autores mencionam em relação à definição da unidade de análise, pois para Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 169-170) o objetivo da categoria de análise pretende “decidir se o que nos interessa primordialmente é uma organização, um grupo, diferentes subgrupos em uma comunidade ou determinados indivíduos”.

Quanto aos “critérios relativos à credibilidade”, incluiremos nessa pesquisa a sugestão de Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 173), os quais apontam a “Triangulação dos dados, quando as pesquisas qualitativas costumam usar várias maneiras de obter seus dados”. Sendo que duas escolas serviram como campo de coleta de informações. Portanto, “buscaremos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto”, segundo o que indicam Denzin e Patton Alves - (*Apud* Mazzotti e Gewandsnajder, 1999).

Denzin (1978) apresenta quatro tipos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias. Quando um pesquisador compara o relato de um informante sobre o que ocorreu em uma reunião com a ata dessa mesma reunião, está fazendo uma triangulação de fontes. A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos (Patton, 1986), mas também pode se referir à comparação de dados de entrevistas com dados obtidos em um teste de associação livre, por exemplo. As duas outras formas de triangulação – de investigadores e de teorias – são menos usadas, não apenas por acarretarem maiores dificuldades, mas também por terem implicações epistemológicas que entram em choque com características do paradigma construtivista, impedindo sua aceitação pelos adeptos dessa corrente. Quanto ao primeiro, Lincoln e Guba (1985) argumentam que, se o design é emergente e se sua forma depende da interação do investigador com o contexto, não se pode esperar que diferentes pesquisadores cheguem aos mesmos resultados. Quanto à triangulação de teorias, esses autores afirmam que, se as teorias determinam os fatos, a confirmação de um fato por duas teorias indicaria muito mais uma semelhança entre elas que uma maior significação do fato. (MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER 1999, p. 173)

Tomando como base essa observação, fizemos as entrevistas com professores que atuam no mesmo sistema escolar, porém em escolas diferentes, e a partir daí analisamos se há pontos em comum ou divergentes quanto à Formação Continuada ofertada pela SEMEC/Belém, sob várias perspectivas.

1.8 A Estrutura do Trabalho

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos, além da introdução, considerações gerais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. A escolha dos capítulos e subcapítulos se deram de modo que os assuntos referentes ao tema central do trabalho - Formação Continuada de Professores - pudessem ser articulados, evidenciando a sua relação com o programa ALFAMAT, assim como o contexto situacional e histórico em que os docentes da referida pesquisa estão inseridos, principalmente no que se refere à prática pedagógica, sendo essa uma das categorias a ser explicitada nesta dissertação.

O capítulo 2 aborda **A Formação continuada de professores na atualidade**, e tem por objetivo traçar um panorama teórico acerca do tema em questão, delineando os percalços históricos e o cenário nacional em que está situada a Formação de Professores, bem como a legislação educacional e as políticas públicas que envolvem a categoria docente. Há anos grupos de pesquisas e estudiosos na área da educação têm se debruçado sobre a Formação Continuada no sentido de orientar quais são as melhores sugestões aos professores e as escolas brasileiras

No capítulo 3 - **caracterização do programa ALFAMAT: fundamentos teóricos e metodológicos voltados para a prática pedagógica dos professores do ciclo II** - procuraremos explicitar o programa ofertado pela SEMEC a partir de suas dimensões pedagógicas e das ações voltadas às professoras que atuam no Ciclo II do ensino fundamental. Adicionalmente buscaremos descrever, analisar a relevância dos descritores como instrumento que norteia as formações e direciona o trabalho dos professores.

No capítulo 4 - **O programa ALFAMAT na percepção dos professores que atuam nas turmas de ciclo II das escolas municipais de Belém** - procuraremos evidenciar as falas dos sujeitos entrevistados no sentido de investigar como se dá a articulação entre teoria e prática do ALFAMAT e a sua repercussão na prática pedagógica dos professores. O capítulo se desdobra no sentido de explicitar quais procedimentos práticos são direcionados para mediar o trabalho dos professores em sala de aula e em que medida isso repercute sobre o rendimento dos alunos.

Por fim, a conclusão que retoma os pontos principais da referida dissertação, em que foi possível constatar que os objetivos da pesquisa foram atingidos e quais encaminhamentos devem ser considerados mediante aos apelos de mudanças dos professores que atuam no Ciclo II do Ensino fundamental na SEMEC/Belém.

2 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

O presente capítulo tem por objetivo evidenciar a centralidade assumida pela formação continuada de professores na atualidade. Para tal, procuramos demonstrar teoricamente os percalços históricos pelos quais a Formação de Professores passou ao longo do século XX até os dias atuais. Para compor esse primeiro momento do trabalho, contaremos com as contribuições de vários autores como: Saviani (2005), Vieira & Gomide (2008), Tanuri (2000), Cardoso (2004), Romanelli (2001), Gallo (2009), Alferes e Mainardes, Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), Pereira (2010), que ao longo de suas vidas acadêmicas debruçaram-se sobre o tema em questão a fim de compreender os aspectos históricos, legais e teóricos que norteiam a Formação Continuada de professores.

2.1 Alguns elementos da formação de professores no Brasil em uma perspectiva histórica

a) A formação de professores no período imperial e o atendimento às demandas por instrução popular

Segundo Saviani (2005), a formação de professores passou a ser instituída no Brasil após a sua Independência, em função da necessidade de se atender a instrução popular. Naquele momento, cada província tomou a iniciativa de fundar as suas escolas de formação de professores, sendo no Estado do Rio de Janeiro, por volta de 1835, fundada a primeira escola normal do Brasil, no município de Niterói. Saviani (2005) explicita ainda que essa instituição se caracterizava por uma estrutura modesta, tendo à frente a figura de um diretor, que possuía experiência pífia na área em que foi atribuído administrar. Talvez essa falta de critérios de qualificação e experiência tenham sido os motivos que levaram ao fechamento dessa escola, encerrando as suas atividades após 4 (quatro) anos de sua fundação, sendo a posteriori criada nessa mesma cidade outra instituição de ensino, com o fim de formar o quadro de professores.

A questão do repasse de verbas para construir escolas, assim como para pagar os salários dos professores, ainda era algo indefinido pelos governos. De acordo com Saviani (2005), cabia a esses profissionais a responsabilidade de improvisar no espaço de suas casas o ambiente semelhante às salas de aula, a fim de receber os alunos, assim como a tarefa de matricular e manter a frequência dos mesmos. Não havia leis ou dispositivos legais que

norteassem o trabalho docente e muito menos regulação legal sobre como esses profissionais seriam remunerados.

Vieira & Gomide (2008) indicam que havia forte influência da concepção europeia no modelo de formação de professores adotado no Brasil, assim como de escolas que se pautavam em ideias estrangeiras, isso de certo modo desconsiderava a nossa identidade social e cultural.

As concepções filosóficas e sociológicas dos europeus e americanos norteavam os pensamentos e as orientações sobre o tipo de educação que deveria ser adotado pelas escolas brasileiras. Vieira & Gomide (2008) apontam que os:

Pareceres” de Rui Barbosa, apresentados em 1882 e 1883, propugnavam reformas educacionais pouco ajustadas à realidade brasileira, agregando elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. (VIEIRA & GOMIDE, 2008, p. 3841).

Um ponto que vale ser destacado no período até aqui explicitado refere-se à última década do século XIX, em que se instituiu a responsabilidade sobre a organização da educação em nível nacional. Para Vieira & Gomide (2008, p. 3841), a Constituição da República de 1891 foi o instrumento legal que instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino.

Apesar da instituição do dispositivo legal, a ausência de normatização e de financiamento da educação em nível primário por parte do governo federal, acabou por direcionar aos Estados e Municípios a obrigação em atender a demanda dos alunos inseridos nesse nível. Segundo Tanuri (2000, p.68).

A atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino.

O que ocorreu é que cada ente federado assumiu para si a tarefa de organizar seus sistemas de ensino e de formação de professores, sem, contudo, ter um parâmetro a ser seguido em território nacional. Tudo isso contribuiu para que a estrutura e a legislação de cada localidade fossem definidas a seu bel prazer, de maneira desarticulada, inclusive sobre a forma de remunerar seus professores e organizar os seus sistemas de ensino.

2.2 Movimentos relevantes no cenário nacional e as influências da reforma da escola normal do estado de São Paulo

O Estado de São Paulo foi considerado o primeiro ente federado a propor uma ampla reforma da instrução pública a partir do “Decreto n. 27 de 12 de março de 1890”, (Saviani, 2005, p. 13). Nele constavam ideias progressistas sobre a educação, as quais passariam a ser consideradas como ação estratégica de governo, pois impulsionariam o desenvolvimento e o crescimento do país. Nesse caso, destacando-se a formação dos professores como um dos maiores interesses da classe política da época.

Segundo Saviani (2005), as escolas normais anteriores a tal decreto eram ineficientes, não atendiam às demandas da época, assim como eram consideradas desorganizadas, pois ainda não haviam estabelecido parâmetros, modelos e um padrão de atendimento à formação dos professores, o que implicava na baixa qualidade da mão de obra desses profissionais, conforme indicava tal documento, “a Escola Normal do Estado de São Paulo não satisfaz as exigências do tirocínio magisterial a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos”. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Naquele período, os elaboradores dos programas já demonstravam preocupação em propor planos e referências que norteassem a formação dos professores, pois sem as quais, segundo eles, seria inviável formar mestres aptos e habilitados em seus ofícios. A formação de professores deu um passo significativo, conforme aponta Saviani (2005) em suas análises a esse respeito; já estavam sendo estabelecidos critérios mínimos, a fim de definir quais seriam os conteúdos necessários para integrar o currículo para se atuar como professor. Inclusive, paralelo a essa proposta, criou-se a “Escola – Modelo”, cujo papel era o de fomentar o acesso aos conhecimentos práticos concernentes ao ofício do magistério, pois isso iria possibilitar que os professores tivessem proximidade com a realidade das salas de aula.

Ressaltamos que a Escola Modelo foi implementada apenas para o ensino dos anos iniciais da escolarização, em que se criou um currículo que primava enfaticamente por conteúdos de caráter prático; segundo Saviani (2005), entre as críticas a essa proposta está a de que os aspectos sistemáticos e teóricos foram preteridos pela concepção prática de ensino, ou seja, primou-se por uma coisa em detrimento de outra, o que de certa maneira não resolveria por completo os problemas na área da educação, sobretudo, aqueles relacionados à profissionalização, formação e valorização dos professores, uma vez que o instrumental teórico, nessa análise, também seria necessário para se pensar uma formação condizente com o papel do professor.

Cumpra-nos dizer que São Paulo foi a capital pioneira no que se referia à reforma da proposta de formação de professores, fazendo com que profissionais de outros Estados viessem estudar tal modelo considerado como referência. Essa reforma provocou o interesse de se contratar os propositores para prestar serviço de assessoria pedagógica àqueles que tinham interesse de fazer as devidas reformas em seus Estados e municípios. Conforme nos mostra Romanelli (2001, p. 164), a essas escolas de formação do magistério caberia:

Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação na infância.

Diante de tal fato os Estados começaram a preocupar-se com a questão da formação de professores e de quem iria compor o quadro de profissionais da educação para atuar nos respectivos Estados e Municípios.

2.3 A Formação de Professores em cenário Nacional: as três primeiras Décadas do Século XX

No início do século XX, o governo brasileiro tinha o interesse em fortalecer o mercado consumidor interno, deixando de importar bens de consumo, para fomentar a produção nacional. Segundo Vieira & Gomide (2008), criou-se uma política de atração das indústrias e de técnicos estrangeiros. Essa mudança no panorama de consumo e produção requeria uma escola adequada aos anseios do desenvolvimento econômico e da classe vigente. Sobre o assunto, Vieira & Gomide (2008, p. 3843) evidenciam que: “Tal situação econômica demanda um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender exigências para o desenvolvimento brasileiro”.

O projeto de escola, de acordo com o governo da época, deveria se alinhar aos interesses da classe burguesa. Essa instituição enfatizaria a formação baseada no treinamento e ajuste da força de trabalho a racionalidade técnica, em que os assistidos por esse sistema de ensino seriam os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, Vieira & Gomide (2008, p. 3843-3844) mencionam que,

Já evidenciada desde os primórdios da colonização brasileira, a dualidade se instala e fortalece, refletindo neste momento, a divisão entre capital e trabalho, entre o pensar e o fazer, entre cursos de tendência humanista e outros cursos que visam à qualificação para o trabalho.

Vieira & Gomide (2008, p. 3844) asseveram ainda que: “É o Estado se organizando, com concepções de educação, a escola e a formação de professores, coerentes com a visão hegemônica instaurada”. Visão essa que dirime uma relação de subordinação da classe hegemônica sobre as classes menos abastadas, com vistas a manter o *status quo*. As lideranças de então, em suas relações com o Estado, defendiam o entendimento de que a educação era a via pela qual poderiam se obter grandes retornos - pelo menos no que se referia a fatores de produção e acúmulo de riqueza - por outro lado, a instrução mais elevada se tornou um artigo de luxo, sendo acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade, permitindo que o ensino superior, por exemplo, fosse algo almejado apenas pelas elites.

Os investidores internacionais associados, assim como a classe burguesa e os governos da época, construíram um solo fértil para que a concepção de crescimento e desenvolvimento se consolidasse como a melhor alternativa a ser implementada pelas políticas públicas em todos os segmentos da sociedade, inclusive com apelos ideológicos sendo disseminados por meio de propagandas e publicidade. Afirma-se, nesse aspecto, que a linha condutora entre Estados e classe burguesa se fundamentava nesse discurso, que de maneira contundente influenciou a organização de escolas, instituições de formação profissional e universidades.

Em relação à organização da escola normal da década de 1930, Saviani (2005) aponta que nas primeiras décadas do Século XX ocorreram as primeiras iniciativas de organização das escolas normais, impulsionadas pelo movimento denominado ‘renovador’, que reivindicava a profissionalização como condição necessária e indispensável à atividade docente.

Mais do que a luta pelo reconhecimento da profissionalização como *status* inerente ao trabalho do professor, o movimento renovador, de acordo com Saviani (2005), questionava os fundamentos que alicerçavam a concepção de formação do magistério adotada pelas escolas normais, pois a primazia dessa formação direcionava-se mais aos aspectos práticos, relegando a segundo plano a relevância teórica. Apesar disso, Caetano de Campos propôs Escolas Modelos, como uma maneira experimental de manter uma aproximação entre as duas instituições: a escola em que estavam inseridos os alunos primários e as instituições de formação de professores.

Os demais Estados, a exemplo do Distrito Federal em 1932, com a iniciativa de Anísio Teixeira, e em 1933 em São Paulo, sob a liderança de Fernando de Azevedo, inseriram em suas propostas de reforma a criação das “escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” Saviani (2005, p. 16). Assim, segundo essa proposta, seria possível compor na

formação de professores os conhecimentos de caráter prático, sem, contudo, desprezar os aspectos teóricos, uma vez que na atuação desse profissional necessitaria de ter a consistência teórica para alicerçar a sua prática pedagógica.

Desse modo no “Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932” (SAVIANI, 2005), Anísio Teixeira deixa claros os objetivos pretendidos com a sua proposta de reforma da escola normal, inclusive delineando os critérios teóricos e práticos para a formação dos quadros de professores, em que o caráter da formação deveria ser direcionado à profissão do magistério.

Na década de 1930 surgiu um movimento que defendia novas estratégias de intervenção na aprendizagem, a esse movimento deu-se o nome Escolanovismo, inspirado na renovação das escolas e dos educadores, assim como no uso de métodos eficientes de aprendizagem, os quais concebiam os espaços educacionais como ambientes propícios à experimentação pedagógica. A escola nesse aspecto assume o papel de grandes laboratórios, sendo os alunos considerados o centro da aprendizagem.

As influências desse novo paradigma, conforme Vieira & Gomide (2008), propagaram-se para vários países, entre os quais se incluiu o Brasil como um dos locais que acolheu tais ideias e reivindicou a educação como uma área estratégica, que requeria a emancipação e a criação de um sistema de ensino organizado e estruturado, que teve como pleito dessa nova abordagem um documento denominado como o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), cujo interesse se baseava na criação de propostas na área da educação nacional, “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p.33). Foi a partir de então que se iniciou a luta pela criação de um modelo condizente com a realidade e as necessidades da população brasileira.

Saviani (2004) ressalta que, embora o modelo defendido tivesse um forte apelo norte americano e inglês, não poderia deixar de considerar que esse momento do Manifesto provocou mudanças, sobretudo no que se referia à criação de políticas educacionais que visassem sanar problemas na educação brasileira e que, portanto, contemplassem um território vasto e diversificado culturalmente como o nosso. Para ele, essa iniciativa representou um grande avanço na busca da criação de propostas que representassem a identidade nacional. Saviani (2004, p. 35) define o Manifesto dos Pioneiros como a vanguarda de políticas públicas na área da educação, pois representou “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

Embora as ideias dos pioneiros da educação fossem balizadas por um ideal revolucionário, cujo propósito ambicionava atender alunos das escolas públicas, de modo a fazer com que eles obtivessem um maior rendimento da aprendizagem, o projeto em si era considerado romântico e baseado em uma visão ingênua de educação, pois não continha em sua proposta uma maneira de resolver problemas urgentes, como o fracasso escolar e o analfabetismo, confirmando, com isso, o caráter liberal, por pensar um tipo de educação não libertária, mas ao contrário, subordinada aos interesses da classe burguesa.

2.4 As reformas na educação brasileira: mudanças no paradigma da formação a partir da concepção do desenvolvimento da indústria nacional – década de 1970.

a) Teoria do Capital Humano

A discussão sobre a Teoria do Capital Humano data de aproximadamente meados do Século XX. Iniciou-se, a princípio, pela teoria do crescimento humano, em que os estudos tinham como foco de preocupação a economia clássica, a qual considerava que o crescimento econômico tinha estreita relação com os fatores de produção, como: recursos naturais, capital e trabalho, os quais se davam de acordo com os bens materiais, matéria-prima e recursos humanos existentes em cada região ou país. Nesse período, segundo Araújo (2015, p.111) “A educação não constituía, portanto, um bem de capital, ainda que fosse reconhecida como importante para as nações que pretendiam alcançar determinados patamares de progresso”.

No entanto, percebeu-se que essa teoria incorria em determinadas incoerências, pois havia países em que os investimentos em recursos físicos e materiais se dava de modo expressivo, porém o crescimento econômico era irrisório, e que, portanto, havia algo além dos investimentos em caráter físico, material e humano que possibilitavam o sucesso econômico de certas atividades. Viana & Lima (2010, p. 139) indicam que:

O precursor da teoria do capital humano foi Mincer (1958), que indicou a existência de correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal.

Vale mencionar que certa preocupação em estudar essas teorias se deu muito por conta do contexto histórico, no qual teve destaque as mudanças nos meios de produção, assim como o controle e a racionalização dos processos produtivos. Araújo (2015, p. 111) menciona que na década de 1950, essas transformações se deram de maneira em que,

O período coincide com alterações importantes na conformação política e econômica dos países no pós-guerra, expressas na relação capital-trabalho, sob a influência dos preceitos do Taylorismo Fordismo e das concessões do Estado de Bem-Estar Social.

Foi somente a partir dos estudos de Schultz (1964) que se percebeu que, além das condições de investimentos em capital físico ao fator econômico, havia outras condições ainda não consideradas pelos estudos anteriores, mas que exerciam influências diretas sobre a teoria do crescimento, a qual se denominou capital humano. Por essa razão, os modelos clássicos de produção não conseguiam, por exemplo, explicar a disparidade de crescimento econômico entre os países que por vezes desenvolviam atividades produtivas no mesmo seguimento, porém com crescimento diferenciado.

Schultz elabora um detalhado arcabouço teórico para demonstrar que o capital humano constitui o mais importante elemento no processo produtivo, constituindo o diferencial que permite a elevação da produtividade advinda dos avanços tecnológicos capitaneados pela pesquisa, promovendo ganhos pessoais ao detentor do capital, considerando que o investimento em escolaridade e o treinamento em serviço promovem aumento nos rendimentos pessoais. (ARAÚJO, 2015, p. 112)

Viana & Lima (2010, p. 138), em seu artigo intitulado “*Capital humano e crescimento econômico*”, mencionam que já havia literaturas que indicavam a “relação entre crescimento econômico e o nível de capital humano existente em determinados espaços geográficos”. Mais adiante a esse respeito eles evidenciam:

Nesses estudos, o capital humano, dimensionado pelo nível de educação e conhecimento da população, passa a ser uma variável importante no conceito e nos modelos de crescimento econômico, pois o aumento da produtividade da população está relacionado não somente à acumulação de capital físico, mas também de capital humano, que serviria de suporte para minimizar os rendimentos decrescentes advindos do capital físico. A educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico. (VIANA & LIMA, 2010, p. 138)

Essa concepção de crescimento atrelada à instrução e articulada a fatores produtivos tinha, entre outros objetivos, o de inserir novas técnicas e instrumentos de gestão, de modo que os custos e os benefícios fossem equacionados/direcionados a fim de otimizar os processos de produção. Isso deveria se dar no sentido de que os esforços imprimidos fossem sempre almejando o crescimento econômico e maximizando os lucros. No que se refere à qualificação da mão de obra, Viana & Lima (2010, p. 138) nos dizem que “A teoria do capital

humano relata que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico”.

De acordo com Schultz (1964), a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo. Diante disso, a inclusão do capital humano nos modelos de crescimento econômico é uma questão chave para se compreender a dinâmica da economia no longo prazo, uma vez que, até então, esse fenômeno era explicado somente pelo capital natural e capital construído existente entre regiões e países. (VIANA & LIMA, 2010, p. 139)

Viana & Lima (2010) enfatizam, ainda, que a teoria do capital humano tem por princípio a ideia de que o nível de qualificação, além de possibilitar o acesso à formação intelectual, exerce, também, impactos significativos sobre os meios de produção, pois possibilita a criação de novos processos, assim como de produtos, uma vez que alia a racionalidade, por meio do controle de receitas e despesas, e impulsiona os lucros das empresas, a partir da modernização e do uso racional dos recursos. Nesse sentido, Araújo (2015, p. 111-112) destaca que,

Os economistas neoclássicos reconheceram a importância da educação para o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países e, notadamente, no processo de modernização da produção, por meio da qualificação dos trabalhadores que, melhor capacitados teoricamente, seriam mais produtivos.

Para tal, seriam necessários investimentos em áreas estratégicas como educação, conforme menciona Araújo (2015, p. 113): “A educação, elemento que se incorpora ao capital humano, é entendida como investimento e assume a dupla face de bem de consumo e bem produção, e é destacado o seu valor econômico”.

Sendo essa a via pela qual os estudiosos creem possibilitar o aumento da capacidade produtiva dos indivíduos e, conseqüentemente, o crescimento econômico de um determinado país ou região.

Desse modo, o nível de capital humano de uma população influencia o sistema econômico de diversas formas, com o aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva. (VIANA & LIMA, 2010, p. 139)

Em outras palavras, os autores querem dizer que, além dos efeitos sobre a produção, o investimento em capital humano é fator determinante para a minimização das disparidades econômicas entre uma região a outra, e que os investimentos em educação passam a ser objeto de preocupação dentro das configurações regionais e mundiais, sobretudo se os Estados nacionais desejam combater as desigualdades sociais, a pobreza e a miséria de determinados

territórios. Para Viana & Lima (2010, p. 140), isso contribui no sentido de que “a inserção do capital humano no espaço geográfico têm sido um dos principais métodos, politicamente utilizados, para a redução da pobreza e dos diferenciais de renda”.

Sobre esse aspecto Viana e Lima (2010, p. 142) destacam que a educação é considerada de duas formas distintas:

[...] consumo, num primeiro momento, pois, em curto prazo, sempre demandará gastos para sua execução; e investimento, num segundo momento, devido à possibilidade de elevar as rendas futuras dos estudantes, resultando em crescimento econômico.

Isso, portanto, justifica a relevância de investir na área da educação, pois a partir dela é possível pensar o desenvolvimento social, desde que, inserido às estratégias de atendimento dos contingentes populacionais, contemplem-se as necessidades da sociedade como um todo, não apenas pela ótica econômica, mas para, além disso, se pensar nos fatores micro e macroeconômicos em termos regionais e globais, de modo que o capital humano possa incidir, conforme nos mostra Viana & Lima (idem): “Melhorando seu nível de produtividade, amenizando as discrepâncias salariais, reduzindo as desigualdades econômicas e impactando no sistema econômico como um todo”.

Nesse sentido, a educação passa a ser um bem de valor inestimável, frente ao significado e a importância que ela representa na concretização/organização das estruturas sociais.

A educação é vista não somente como um determinante do crescimento e progresso econômico, mas também como um dinamizador de externalidades positivas para a sociedade, pois alavanca maior consciência ao indivíduo, seja de caráter político, ético, moral ou social, minimizando fatores de risco à população e proporcionando maior bem-estar coletivo. (VIANA & LIMA, 2010, p. 142-143)

Para esses autores, os investimentos em capital humano devem contemplar, para além das necessidades de produção material, os aspectos humanos, os quais eles enfatizam como essenciais a uma sociedade, pois a conscientização e a politização das pessoas permitem que as mesmas tenham a noção sobre seus direitos, deveres, assim como o sentimento de conservação e preservação dos recursos e bens não renováveis, e mais ainda, uma educação voltada para esses fins, tem como pressuposto formar pessoas aptas a exigir que governos exerçam efetivamente os seus papéis, com vistas ao bem comum. Conforme ilustram Viana & Lima (2010, p. 143)

Para Becker (1993), é mais fácil quantificar o lado monetário, bem como os resultados ou benefícios advindos do capital humano. Porém há outros aspectos a considerar, pois a educação promove resultados positivos na área da *saúde*, por exemplo, uma vez que indivíduos mais conscientes tendem a desenvolver atividades

de prevenção a doenças. Há, também, resultados positivos no nível de *democracia* da sociedade, fazendo com que os indivíduos interajam de forma mais consciente com seus governantes, maior conhecimento de políticas de *controle de natalidade*. Enfim, a educação propicia resultados positivos tanto no contexto econômico (benefícios monetários), quanto no político, social e cultural, (não-monetários).

No entanto, os autores atentam para que os efeitos dos investimentos em educação reflitam positivamente no crescimento econômico de uma região ou país, torna-se necessário pensar na aplicação de recursos que contemplem as variáveis quantidade e qualidade, pois ambas influenciam de maneira direta e indireta nos resultados esperados. Em outras palavras, isso quer dizer que não basta, por exemplo, uma sociedade dispor de uma quantidade considerada de instituições de formação sem, contudo, priorizar a qualidade das ações efetivadas, que correspondem à mão de obra qualificada, valorizada, e com infraestrutura adequada às necessidades de quem está inserido nesses ambientes. Desse modo, paralelo ao interesse do crescimento econômico, o desenvolvimento deve ser pensado na mesma medida, pois um sistema de produção não deveria pensar em concentração de riqueza, gerando uma massa de pobres e miseráveis.

Porém, vale mencionar que há, por parte de certos autores, sérias críticas ao princípio de investimento em capital humano, pois segundo Araújo (2015, p.114),

Os teóricos alinhados com a teoria social marxista apontavam aquela teoria como mais uma estratégia do capitalismo para justificar as condições de exploração do trabalhador, cada vez mais responsabilizado pelo ‘sucesso’ no desempenho das funções produtivas do capitalismo.

Sobretudo, quando se pensa a educação no contexto do Século XXI, em que a interferência de grandes corporações nos Estados Nacionais define os parâmetros e modelos a serem seguidos, retirando dos mesmos a autonomia nas estratégias e políticas a serem implementadas na área da educação, como apregoa Araújo (2015, p. 115):

As reformas educacionais implementadas nas últimas décadas do século XX e, mais recentemente, no Brasil, sob forte influência de organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, CEPAL) advogam a dimensão estratégica da educação para o crescimento econômico do país e para qualificação dos recursos humanos. A ampliação do acesso, notadamente à Educação Básica e profissional, é apontada como imperativo para superar o quadro deficiente de recursos humanos para atuar nas distintas frentes de expansão produtiva.

Nota-se que a ideia de investimento em capital humano sob essa perspectiva visa, sobretudo, atender aos interesses desses organismos, que por sua vez impõem o tipo de mão de obra a ser inserido no mercado de trabalho, tendo como lógica a submissão da educação a esses ditames, e que “O Estado, nessa conformação, utiliza todo o seu aparato técnico-

burocrático e militar para garantir o pleno funcionamento das forças produtivas em favor do capital”. (Araújo, 2015, p. 127).

b) As influências do Capital Humano sobre as políticas de educação brasileira

Nesse item corroboramos com a ideia evidenciada por Araújo (2015, p. 114) em que diz:

A teoria econômica do capital humano foi amplamente utilizada como referência para implementação de políticas no campo educacional, na década de 1960. No Brasil, em particular, sob o regime autoritário dos militares, apoiado pela burguesia nacional e internacional, o discurso desenvolvimentista, com forte apelo político e ideológico, foi intensamente disseminado.

Em vista das novas configurações da sociedade da época, que deram início a industrialização nacional e ao fortalecimento do mercado interno, o governo vigente fomentou, por meio das políticas públicas na área de educação na década de 1970, a ênfase na formação com caráter técnico-profissionalizante, sendo concretizada a partir das escolas técnicas e profissionalizantes, que visavam atender, sobretudo, as demandas de mão de obra às primeiras indústrias que se instalaram no Brasil.

Já no momento de implantação da Lei 5692/71, a educação assumiu uma tendência mais tecnicista, pois se aplicava à escola o modelo empresarial de “Racionalização”, adequando a educação as exigências da sociedade industrial e tecnológica que conforme, Aranha, (1996, p. 213) ” [...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano”. (GALLO, 2009, p. 807)

Essa mudança refletiu em alterações dos currículos superiores, pois esses deveriam adequar o percurso formativo às novas exigências do mercado, além disso, ocorreu a fragmentação da formação dos profissionais que cursavam Pedagogia, pois ao currículo desse curso aplicou-se o princípio das formações por meio de habilitações, conforme a atuação dentro das escolas, como delinea Gallo.

Dessa maneira o curso de pedagogia sofreu modificações em seu currículo, fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas, e não somente para professores da escola normal, mediante o estudo de Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau”. (GALLO, 2009, p. 807)

Ainda sob esse aspecto, Araújo (2015, p. 124-125) destaca que as mudanças repercutiam no sentido de que:

A reforma do 1º e 2º graus, em 1971, é um exemplo da materialização das políticas educacionais que visavam a essa conformação tecnicista e instrumental da formação dos trabalhadores. A profissionalização sumária, imposta às escolas públicas, atendia aos interesses econômicos, políticos e ideológicos da aliança entre a burguesia e o governo autoritário militar.

Associado a essas modificações, faz-se necessário destacar que reformas ocorridas em âmbito educacional foram impulsionadas pela Lei 5548/68, que norteou em pleno regime militar o ensino superior, conseqüentemente, afetou a organização do curso de Pedagogia que, a partir de então, passou a ofertar um currículo baseado em formações específicas a quem fossem atuar no ensino normal, assim como nas áreas de orientação, supervisão e gestão escolar. Para Araújo (2015, p. 125), “as reformas educacionais implantadas no período nacional desenvolvimentista engendram a readequação da educação às exigências da conformação socioeconômica do período.”.

Sendo, nesse caso, disposto ao longo de três anos, um currículo comum a todos, e somente no último ano seria feita a escolha por apenas uma ênfase ou, dependendo do interesse do estudante, estender-se-ia a permanência na universidade, com o fim de se obter o diploma com mais de uma habilitação.

Após a referida Lei 5548/68 ser promulgada, criaram os Pareceres do CFE5 n. 251/62 e CFE n.252/69, ambas referendaram o que a Lei havia estipulado como condição necessária para o funcionamento de cursos a exemplo de Pedagogia. O Parecer 252/69, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação, propõe uma reflexão sobre como a lei 5540/68 se remete ao curso de pedagogia, suas mudanças, nas quais transforma o curso composto por base comum e parte diversificada, e relata que a partir desse momento a formação dos profissionais da educação far-se-ia em nível superior. Cabendo ressaltar que a única habilitação que não se daria em nível de graduação, e sim de mestrado, seria a habilitação em Planejamento. (GALLO, 2009, p. 807)

Essa proposta de formação para a licenciatura atendeu também àquelas situações em que profissionais que obtivessem formação de curta duração, mas que por algum motivo manifestavam interesse em obter mais habilitações, seria concedida a possibilidade de reaproveitamento de disciplinas e, assim, considerar-se-ia o direito de atuar em escolas de primeiro e segundo graus nas mais diversas atribuições.

Nesse período, também ocorreram conflitos e insatisfações por parte das professoras normalistas que atuavam nas escolas públicas, muito por conta do Parecer 252/69, que estabelecia a realização dos estágios supervisionados implementados pela presença de estudantes de Pedagogia nas escolas. Segundo Gallo (2009, p. 808)

A polêmica se deu também, com a exigência de estágios supervisionados aos formandos em pedagogia e ao exercício profissional nas escolas de 1º grau, o que gerou protestos de professores normalistas, que não queriam perder seu espaço profissional.

Vale destacar nesse contexto que, conforme Gallo (2009, p. 808), implementou-se “dois anos depois do Parecer 252/69, a Lei de Diretrizes e Bases do CFE nº 5692/71, aprovada no bojo das reformas empreendidas pelo governo militar”, que dentre outras medidas, teve o objetivo de inserir a formação do magistério como uma habilitação de nível profissionalizante, adequando os percursos de formação aos interesses e necessidades do mercado, o que culminou posteriormente na criação dos Institutos de Educação para tal fim. E as demais habilitações como direção, supervisão, coordenação, inspeção e os especialistas em educação seriam formadas em nível superior. Com isso, mais uma vez, a formação de professores perdeu a oportunidade de inserir-se como uma categoria que merecia ter acesso aos conhecimentos mais elaborados e complexos, sendo que a inserção nas universidades era uma necessidade urgente, pois a situação de desvalorização dessa categoria se justificava pelo baixo grau de instrução das professoras que lecionavam no ensino fundamental.

Outro momento histórico para o redimensionamento dos espaços, papéis e orientação acerca da formação de professores se deu, conforme Gallo (2009, p. 809), em 1983, na cidade de Belo Horizonte, em evento promovido pela CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), em que se elaborou uma proposta conhecida como “Documento Final”, o qual preconizou:

[...] a ideia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também à docência como base da identidade profissional de todo educador. Consequentemente, a ideia do núcleo comum de estudos visando à compreensão da problemática educacional brasileira é mantida, com o novo nome de “base comum nacional” dos cursos de formação de educadores, que ficaram como ideias básicas até a década de 1990. (GALLO, 2009, p. 809-810)

Essas discussões se caracterizavam como um grande avanço para a formação de professores, pois se entendia que toda e qualquer atuação na área da educação requeria preparo consistente e acesso aos conhecimentos científicos em espaços e tempos adequados para formar e habilitar a categoria que iria atuar nas escolas, e que as universidades seriam o espaço por excelência para formar os profissionais da educação, sem distingui-los por ensino médio, como até então era o magistério para educação básica, e ensino superior, como os atuantes da área da pedagogia e demais licenciados, eram formados.

Essa proposta tomou força entre os defensores e representantes dos trabalhadores em educação, porém, mais uma vez colocou-se em xeque a identidade do pedagogo e a natureza da formação concedida nas universidades a esses profissionais, pois, segundo Associação de Docentes pela Formação dos Profissionais da Educação -ANFOPE, a formação de professores em nível superior também era uma das responsabilidades de formação das universidades. Por essa razão, Gallo (2009) destaca que:

A importância desse documento se dá pelo fortalecimento da Pedagogia enquanto curso, esgotando o questionamento da existência do curso ou não. Que conforme Silva (2003), com a reafirmação da Pedagogia enquanto curso, recupera-se a questão da identidade do pedagogo, não mais fundada em seu campo de trabalho, mas através de sua formação curricular, porém, mesmo sem uma definição, a questão da identidade é deixada um pouco de lado, para focar-se nos debates sobre a base comum nacional. Mas com a LDB 9394/96, que definiu o curso Normal Superior como uma das instâncias formadoras de educadores, na educação infantil e séries iniciais, tem-se o retorno das discussões sobre a identidade do Pedagogo. Como relata Silva (2003), a partir disso, o MEC, sinalizou pela manutenção do curso, solicitando que as comissões de especialistas em pedagogia, elaborassem Diretrizes Curriculares dos cursos Superiores. Com isso a ANFOPE, em seu IX encontro Nacional, realizado em Campinas, em 1998 formulou um documento intitulado, “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação dos Profissionais da Educação”, no qual uma “Base comum nacional”, e à docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, acreditando na universidade como um espaço formador de professores. (GALLO, 2009, p. 210)

Nesse sentido, a referida Lei promulgou, por meio da LDB 9394/96, que as instâncias formadoras dos licenciados se dariam ou nos Institutos de Educação, ou nas universidades, a título de licenciados, nos quais as comissões de debates na área da educação definiriam os aspectos concernentes à natureza da formação dos pedagogos. Com isso, conforme delinea Gallo (2009, p. 810), “em 06 de maio de 1999, elaborou o documento ‘Proposta de Diretrizes Curriculares’, que definiu o perfil comum do pedagogo”. No qual o CEEP (Comissão de Especialistas em Pedagogia), ente responsável por tal elaboração, definiu o pedagogo como aquele profissional que iria atuar

No ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais CEEP (apud GALLO, 2009, p. 810).

Ou seja, além de supervisores, gestores, orientadores e inspetores, os pedagogos poderiam assumir a condição de professores da educação básica. Com isso, os Institutos Superiores de Educação poderiam ofertar o Curso de Pedagogia, desde que reformulassem seus currículos para tal fim, e nos casos em que o profissional da área da educação tivesse

sido habilitado apenas para lecionar na educação básica, poderia ser ofertada a complementação curricular com a ampliação da CH, para então, poder se obter o diploma de Pedagogo. Desfazia-se, assim, uma polêmica que perdurou por décadas, pois em termos de valorização profissional, as professoras ditas normalistas, ascenderam à categoria de nível superior, que por si só simbolizava um status intelectual, social e de certo prestígio.

Nesse sentido, vale ressaltar que essa medida incorreu na busca por qualificação por parte dos professores do ensino fundamental, que há anos desenvolviam as suas atividades laborais sem a prerrogativa da obrigatoriedade de formação no ensino superior para tal função. Os governos determinaram a partir da LDB 9394/96 a formação mínima para atuar tanto na educação infantil, quanto nos primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo o artigo 62 da LDB: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Desse modo, só seria admitida a atuação de professores mediante a habilitação no ensino superior. Essa exigência provocou o surgimento de diversas instituições particulares, cujo objetivo era o de formar os professores leigos, visto que o governo instituiu a nova lei, porém, o Estado não ofertou as condições essenciais para que esses profissionais tivessem acesso adequado à formação no ensino superior, o que culminou na abertura desenfreada de cursos de licenciatura aligeiradas, sem os devidos cuidados com a garantia da qualidade na formação de professores. Vale ressaltar, nesse sentido, que essas mudanças não se situavam apenas no interesse de qualificar os professores, e sim, segundo Maués e Camargo (2012, p. 153):

As mudanças que estão ocorrendo na formação e no trabalho docente são resultantes de várias injunções que incluem o próprio fenômeno da globalização, bem como as mediações feitas em nível local que tentam ajustar-se às realidades menores. Para alguns, é uma nova ordem social que se implanta trazendo consequências para todos os aspectos que envolvem a sociedade, dentre eles, o fenômeno educacional.

As autoras indicam que tais mudanças afetaram a nova organização da formação de professores em território nacional, sobretudo, no que competia na criação de uma nova regulação na qual abrangiu:

[...] a gestão, financiamento e avaliação do sistema educativo, envolve a figura do professor e vem exigindo dele um novo perfil e uma formação que atenda a essa configuração traçada por novas funções que lhes passam a ser requeridas. (Idem)

Visa ressaltar, segundo as autoras, que a regulação que fundamentou as novas configurações na formação se amparou em uma série de dispositivos legais como decretos, portarias, discursos e procedimentos com o fim de validar o que os ditames dos organismos nacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial haviam sugerido, pois seria necessário que os governos intervissem, no sentido de criar medidas para se pensar o crescimento econômico dos países considerados em desenvolvimento, no qual se inclui o Brasil.

O Brasil apresenta ainda altos índices de professores leigos, apesar do anúncio através dos tempos de políticas que deveriam ter dado conta dessa situação. Contudo, as ações anunciadas nem sempre vieram acompanhadas de recursos, tiveram continuidade, vontade política e seriedade para enfrentamento da situação. A educação enquanto prioridade acaba se restringindo aos discursos, ou às medidas emergenciais. O veto do Plano Nacional de Educação, por exemplo, aquele referente à destinação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação, permaneceu sem alteração até a expiração da lei específica, malgrado as promessas de campanha para a presidência da república, do então candidato do Partido de Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva, a respeito do assunto. (MAUÉS & CAMARGO, 2012, p. 160)

Sob esse cenário nada otimista, a formação de professores leigos ou dos futuros profissionais que iriam atuar no ensino fundamental se deu – a partir das novas medidas ocorridas ao longo da década de 1990 - de maneira precarizada, em espaços e em condições inadequadas, em virtude de o governo não haver investido de modo efetivo em instituições públicas de ensino superior que visassem atender a essa demanda. As mazelas se acentuaram, assim como a questão da desvalorização dos professores não foi solucionada, pelo contrário, como muitos desses profissionais perceberam a urgência em manterem seus empregos e posição no mercado de trabalho, a solução a que muitos recorreram foi a de custear com recursos próprios a formação condizente com as exigências da LDB 9394/96.

A iniciativa preconizada por meio “da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007”, culminou na modificação da “estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (MAUÉS & CAMARGO, 2012, p. 162) a qual transferiu a essa instituição, a responsabilidade em capacitar os docentes da educação básica, tanto na formação inicial, quanto na continuada, o que fez com que contribuísse para a criação pós-LDB do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

O Programa, diferentemente dos cursos de formação de professores oferecidos com recursos do Fundef, está sob a responsabilidade direta do governo federal. Tem ainda como objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública da

educação básica obtenham a formação exigida pela legislação, sendo, para tal, constituídas turmas especiais, exclusivas, para atender aos professores em exercício. (MAUÉS & CAMARGO, 2012, p. 163)

O programa surgiu em virtude de que foi detectado, segundo dados do governo federal contidos no trabalho de pesquisa das autoras, um contingente de 600 mil professores leigos, carecendo, portanto, por parte dos gestores ações concretas que minimizassem o problema da falta de qualificação aos professores que já atuavam em sala de aula, porém sem a devida formação em licenciatura, conforme as normas da LDB 9394/96.

As ações desenvolvidas pelo Parfor estiveram, inicialmente, restritas às universidades públicas, em sistema de adesão que incluiu, em um primeiro momento, 21 estados da federação. Isso evidentemente provocou reações nos setores privados, os quais pleitearam sua inclusão no Programa. Segundo o sítio do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), as 106 Instituições de Educação Superior (IES) públicas (35 estaduais e 71 federais) que aderiram ao Parfor até fevereiro de 2010, se mostraram insuficientes para atender ao contingente de professores por formação inicial presencial. Houve necessidade de readequar o programa, que passou a incluir as instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais. (MAUÉS & CAMARGO, 2012, p. 164)

Conforme bem pontuaram Camargo e Maués, a insuficiência e a ineficiência dos governos em formar os professores brasileiros abriram um precedente para que as instituições privadas absorvessem a demanda reprimida que pleiteava pela formação superior nas licenciaturas, ocorre que o governo federal foi negligente, pois permitiu que as faculdades ofertassem formação em nível superior, porém não fiscalizou o funcionamento dessas instituições no sentido de averiguar se as mesmas se adequavam a oferecer formação com qualidade.

2.5 A formação continuada de professores no Brasil

A Constituição Brasileira de 1998 destaca o direito e o acesso à educação como responsabilidade e dever do Estado e da família. Nesse documento, explicita-se a função social da escola, bem como as condições necessárias para que os profissionais da educação possam atuar nesse espaço, garantindo-lhes: planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público e valorização profissional. A questão da valorização do magistério passa a ser objeto de teorização e discussão, o que é explicitado por Leher (2010) da seguinte forma:

Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas –

regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autor realização e dignidade profissional.

Já no que compete à formação inicial, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal.

Portanto, a legislação é clara e precisa quanto ao que se refere à formação inicial, porém, não definindo textualmente as etapas posteriores a atuação dos professores, pois a lei deveria explicitar a relevância da educação continuada como um dos princípios inerentes ao exercício do profissional da educação, uma vez que tanto a formação inicial, quanto a continuada são consideradas como processos que convergem entre si e exercem influências sobre a atuação dos professores, não configuradas como situações estanques, e sim relacionadas. Pereira (2010, p.2) assevera o que se entende a respeito da concepção da formação continuada:

[...] A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré- serviço” e “formação em serviço” – traduzidos e adotados acriticamente a partir das expressões em inglês “preserviceteachereducation” e “inserviceteachereducation” – são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. A chamada “formação continuada” tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época.

Portanto, o tema a que se refere Pereira (2010), formação continuada, não é um fato novo, embora as discussões em âmbito acadêmico nas últimas décadas tenham o incluído como assunto amplamente a ser pesquisado. Nesse aspecto, vale salientar que há décadas ocorrem debates de associações de professores, como o ANDES, por exemplo, no sentido de reivindicar a qualificação inicial e em serviço, como etapas inerentes ao exercício do

magistério, sendo um direito a ser inserido na carreira do professor, corroborando com melhores condições de trabalho e remuneração. No entanto, cabe frisar que o atual contexto tem apontado os últimos aspectos como emblemáticos à carreira dos professores, pois as políticas públicas voltas à área de educação têm explicitado grandes retrocessos na luta por uma educação pública de qualidade.

O ANDES-SN, ao longo de sua existência, tem protagonizado, com outros sujeitos coletivos, o chamamento e reuniões em torno de um projeto de educação para o Brasil. Os resultados dessa coalizão civil estão contemplados no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, democraticamente construído nos Congressos Nacionais de Educação - CONED. Nesse projeto, a educação é direito público subjetivo e dever do Estado; pauta-se em valores de solidariedade, justiça, autonomia, liberdade e cidadania. Valores que se opõem frontalmente aos defendidos pela “Pátria Educadora”, quais sejam: a centralização da gestão, de caráter empresarial, na figura do diretor, que fragiliza e pode levar à extinção da participação, elemento fundamental para o exercício da autonomia e da democracia; avaliação de resultados pautada nos princípios da meritocracia e da concorrência entre escolas, que provoca a exacerbação do individualismo; e o financiamento pautado nos resultados do desempenho dos alunos e da escola, que leva ao ranqueamento, responsabilizando a gestão e os professores pelo não cumprimento das metas de aprendizagem previamente estabelecidas e tomando como centralidade a meritocracia, que gera a quebra de isonomia entre os que desempenham as mesmas tarefas no campo educacional. (ANDES, 1988, p. 23)

Nesse sentido, a pauta dos coletivos dos professores, associações, sindicatos e demais instituições docentes na atual conjuntura têm se dado pela ampla resistência na contraposição veemente às políticas de desvalorização do magistério, uma luta que tem a sua gênese no final do século XIX, com a instituição das escolas como espaço de educação formal, tendo como desdobramento a criação do cargo de professores e, posteriormente, estendendo-se nos séculos XX e XXI com o fortalecimento de discussões sobre a carreira docente e o enfrentamento no sentido de pressionar os governos a instituírem leis que de fato atendam às demandas da classe docente.

No entanto, no cerne dessas lutas há uma correlação de forças entre Governo e a classe de trabalhadores da educação, em que o primeiro tem pautado as decisões na área de educação, tendo como pressuposto as orientações de organismos multilaterais de financiamento, o que as últimas pesquisas acadêmicas têm sumariamente desaprovado, em vistas de que as sugestões desses órgãos são no sentido de intervenção sobre o trabalho do professor, submissão destes profissionais a modelos de eficiência prática no rendimento escolar e de responsabilização sobre resultados e índices de aprendizagem, com isso, retirando a autonomia em sala de aula e acentuado cada vez mais a crise na área docente (PEREIRA, 2010).

É nessa arena que se situa a formação de professores, e associada a ela está a formação continuada, como uma necessidade profissional imanente, porém, postergada pelas políticas públicas que, quando realizadas, aplicam a lógica da eficiência técnica, em detrimento da formação política e emancipatória de alunos e professores, comprometendo seriamente as futuras gerações, tendo em vista que as necessidades humanas estão para além do atendimento apenas de interesses materiais e econômicos.

Sobre as literaturas que abordam tal assunto, destacam-se aquelas que tratam das políticas de formação continuada, uma vez que tal formação passa a ser privilegiada a partir da aprovação da lei 9394/1996. Alferes e Mainardes (2009) indicam que as primeiras iniciativas de formação continuada datam da década de 1960, momento em que órgãos como INEP e a direção do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro consultaram professores a fim de checar o que eles pensavam em relação aos cursos.

Além dos aspectos relativos à formação continuada, urge destacar que o contexto atual da formação de professores tem enfrentado uma série de desafios, dentre os quais Lelis (2012), aponta a questão da intensificação do trabalho docente, que para ela se caracteriza por tarefas que estão para além da sala de aula, visto o aumento das demandas das escolas públicas, assim como a heterogeneidade do público que a frequenta, a superlotação das classes, com as necessidades diversificadas dos alunos; o aumento no volume de atividades, materializadas por provas e exercícios a serem corrigidos e planejados fora do espaço escolar, considerando que a regência de classe consome por completo o tempo de atuação dos professores, pois, a maioria das escolas não é amparada legalmente por estatutos que contemplam o planejamento escolar como carga horária a ser desenvolvida dentro das instituições de ensino.

Esse cenário de intensificação do trabalho docente está ocorrendo em paralelo a outro fenômeno de caráter internacional, que Lelis (2012, p.157) explicita em suas análises como a questão das “políticas de avaliação e responsabilização dos professores sobre o desempenho escolar”, política aplicada em diversos países subordinados às imposições de órgãos multilaterais, a exemplo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo definir onde, como e de que maneira os investimentos em educação devem ser direcionados. As consequências de tais medidas são nefastas, pois afetam de maneira direta o trabalho docente, levando em conta que, as imposições desses organismos têm o claro objetivo de retirar dos professores a autonomia em propor os seus planejamentos, fragmentando-os, visto que cada país deve instituir projetos, modelos e

programas fora do âmbito escolar para ser aplicado, segundo os interesses e princípios pré-estabelecidos por governos e órgãos financiadores da educação.

Todo esse conjunto de mudanças traz um sentimento de mal-estar profissional, pois as condições de trabalho parecem ser mais difíceis. Como saída, alguns estudos insistem sobre a necessidade de desenvolver a formação e o desenvolvimento profissional dos professores para reforçar sua profissionalidade. (LELIS, 2012, p. 157).

O que tem de fato ocorrido é a responsabilização dos professores por parte do Estado pelo mau desempenho escolar, em face disso, a alternativa para combater tal problema seria propor programas de qualificação, sob a justificativa de que o professor precisa ser “melhor” instrumentalizado. Com isso, tem-se camuflado o treinamento de docentes e gestores para atender às avaliações em grande escala, as quais são consideradas por governos e secretarias de educação como elementos que definem se uma turma ou sistema escolar tem atingido os parâmetros esperados no que se refere ao bom desempenho escolar. Essa tendência de que os professores devem ser qualificados para atender às necessidades das demandas escolares se explicita negativamente, reflete, segundo eles, em mais atividades e trabalhos a serem executados sem as devidas compensações salariais.

Essa sobrecarga de responsabilidades e tarefas tem ocasionado o que alguns autores (ESTEVEZ, 1995; LELIS 2012) definem como *mal estar docente*, processo pelo qual os professores são submetidos a um volume excessivo de horas trabalhadas em resoluções de problemas de alunos tanto dentro, quanto fora das escolas, tendo em vista a diversidade sociocultural do público que frequenta as instituições de ensino atualmente.

Nesse quadro, passam a ser decisivas, para os professores, competências relacionais e emocionais para dar conta da gestão da classe. Ou seja, a mudança do trabalho do professor provocada pelo papel crescente dos meios de comunicação de massa, das tecnologias da comunicação, mas também pela crise dos modelos de autoridade, passou a requerer dos docentes, habilidades não regulamentadas pelas burocracias, mas valorizadas social e institucionalmente e que incluem componentes éticos, afetivos e emocionais. A expansão da escola de massa trouxe um público multicultural com modos de socialização familiar muito diversos dos padrões de referência do modo escolar (LELIS apud MAROY, 2012, p. 160).

Ocorre que, a necessidade de intervenção em conflitos entre alunos, ou seja, a tentativa de solucionar problemas que não são diretamente ligados aos aspectos de natureza docente, tem deslocado o trabalho do professor para outros fins que não o de ensinar, acentuando a descaracterização do seu ofício, provocando o sentimento de desprofissionalização, conforme reitera Lelis (2012), pois parece que a tarefa de ensinar fica relegada a segundo plano, em vista de tantas situações a serem sanadas dentro das escolas.

Pesquisas sobre esse tema revelam a angústia solitária de professores ao exprimirem que os momentos de aula têm sido utilizados mais para suprir a carência social dos alunos do que de fato ministrar os conteúdos das disciplinas, exigindo inclusive papéis para os quais não foram formados.

Em se tratando do cenário da educação brasileira, destacamos que os desafios no gerenciamento sobre as políticas de avaliação, assim como a ênfase nos métodos quantitativos, são os que mais têm afetado o trabalho dos professores, uma vez que os índices de aproveitamento, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servem como referência para que os governos mensurem o rendimento da aprendizagem, assim como a competência dos professores no trato da assimilação de conteúdos por parte dos educandos.

Dentre as demais ações propostas pelo governo federal, destaca-se também o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007) o qual, segundo o Art. 1º do Plano, caracteriza-se pela: “A conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Nesse documento são discriminadas 28 diretrizes que serviram de norte para o alcance dos resultados da avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes, e deveriam ser seguidas pelos Estados e Municípios que aderirem ao referido Compromisso, o que de fato ocorreu devido ao caráter regulador dessa política.

Nesse caso, os governos, ao implementarem políticas públicas na área da educação, não consideram ou ignoram em seus planos os diversos aspectos do contexto sócio cultural dos alunos, como variáveis que exercem influência no bom ou mau desempenho no ensino e aprendizagem, assim como as condições materiais em que as escolas se encontram. Em outras palavras, é a lógica gerencial instalada, valorizando as dimensões quantitativas, o índice pelo índice, desconsiderando as dimensões éticas, históricas, culturais e sociais que direta ou indiretamente influenciam no rendimento escolar.

Vale frisar que a orientação em controlar tais índices, segundo Lelis (2012), é uma prerrogativa determinada pelos órgãos multilaterais que no afã de querer “combater” as desigualdades sociais e inserir os países subdesenvolvidos na lógica da competitividade econômica, criam instrumentos com o fim de definir os indicadores de qualidade do ensino em âmbito mundial, dentre os quais cabe nesse momento dar destaque ao Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), que regula, confere e cria os índices, assim como tem o foco de interesse sobre a formação de professores,

uma vez que os mesmos são direcionados a consecução dos planos estrategicamente traçados por tais organismos, em parcerias com os Estados Nacionais.

Uma das motivações do interesse da OCDE para com a formação docente está no fato de que, nos próximos anos, um número significativo de docentes irá se aposentar, e a substituição de novos docentes deverá ser feita a partir de um perfil diferente daqueles colegas que estão chegando à idade da aposentadoria. Um quadro apresentado no documento revela que 25% dos professores dos anos iniciais e 30% do ensino médio têm mais de 50 anos, chegando a 40% do corpo docente em alguns países (Maués, 2011). Para esse organismo, algumas preocupações precisam ser consideradas no delineamento das políticas. A primeira delas diz respeito à perda de status do professor, ao sentimento de desvalorização. Faz-se acompanhar de uma preocupação de que as novas gerações de docentes não sejam tão competentes quanto àquela que está se aposentando. Outra inquietação relacionada à anterior está dirigida aos professores em início de carreira no sentido de se integrarem à cultura escolar, contribuindo assim, de forma efetiva, com os processos de ensino. Uma terceira ordem de preocupação está voltada para o recrutamento, seleção e emprego dos professores. Por último, o documento de 2005 da OCDE fala da sobrecarga de trabalho, do estresse que acaba por comprometer a qualidade do trabalho (*op.cit.*) (LELIS, 2012, p. 164-165).

Sobre o aspecto que confere a preocupação da formação de professores, órgãos e colegiados de representação docentes tecem críticas veementes a respeito do tipo de intervenção proposta por esses organismos, principalmente no que correspondem às perspectivas e as intenções implícitas em tais documentos, pois a ênfase sobre a formação, segundo a lógica capitalista, baseia-se na racionalidade técnica, com vistas a atender a interesses econômicos, subordinando os aspectos humanos e éticos a uma formação que não privilegie a emancipação política e o protagonismo dos sujeitos. Considerando que as questões das desigualdades sociais e a redistribuição de renda são pautas excluídas desse tipo de debate.

Nesse sentido, segundo Lelis (2012), surgiram inúmeras críticas a essa concepção, pois a formação assumiria o papel de treinar os professores a serem meros executores de tarefas, aos alunos aplicar-se-iam os modelos previamente definidos e assimilados ao longo da formação. Seriam como prescrições para sanar as problemáticas de repetência, evasão e desinteresse pela escola. Os professores, segundo os consultores das organizações multilaterais, seriam a mola que impulsionaria o desenvolvimento econômico dos países e, certamente, a solução para uma série de problemas sociais.

Faz-se necessário destacar que pesquisas sobre o assunto, a exemplo da que foi feita pelas autoras Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), essas evidenciam na atual conjuntura da educação brasileira, a atenção em criar os aspectos legais, por meio de Leis, Decretos e Emendas, assim como aqueles inerentes à criação de parâmetros que possam demonstrar

estatisticamente a evolução ou não do aproveitamento escolar, com vistas a manter o controle sobre a qualidade da aprendizagem e, principalmente, sobre o trabalho dos professores, de modo que esses materializem em suas turmas o que as políticas na área da educação determinam; a citar nesses termos, destacamos para tal fim o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que mensura anualmente o desempenho das escolas públicas do território nacional.

Na pesquisa sobre a avaliação do Plano de Ações Articuladas, o qual, segundo o MEC, visava “auxiliar as Secretarias de Educação de Estados e Municípios no planejamento de ações”, é possível observar um cenário em que os governos demonstram o interesse em mensurar resultados, porém sem dar a devida atenção às partes que estão diretamente envolvidas nesse processo.

Em relação à elevação dos indicadores educacionais, observa-se que o professor vem sendo cobrado cotidianamente pela elevação da qualidade do ensino (e dos índices) e da escola. Diante das cobranças, críticas, dúvidas e incertezas, ele busca informações, participa, questiona, desenvolve atividades, quer encontrar e dar resposta para os problemas da sala de aula. Busca inserir-se em novos processos de aprendizagem, para criar novas possibilidades e apresentar respostas imediatas aos problemas de aprendizagem dos educandos, mas ainda são poucas as oportunidades que lhes são oferecidas. (CAMARGO, RIBEIRO e MENDES, 2016, p.97)

O caráter formativo, ou seja, de qualificação dos professores frente a esse novo cenário, embora seja mencionado como uma condição necessária ao desenvolvimento econômico - pelo menos é o que os discursos da UNESCO e Banco Mundial propagam textualmente em suas avaliações - não corresponde a atual realidade enfrentada no contexto da maioria das escolas públicas brasileiras. A categoria docente ainda não tem direitos reconhecidos concretamente, que a princípio foram criados, porém não saíram do papel, dentre eles destacam-se a Lei do Piso, o direito à formação continuada, licença para estudo remunerado, planos de carreiras que privilegiem e reconheçam em termos de remuneração a qualificação profissional. O que se tem observado é a precarização, assim como a intensificação do trabalho e das responsabilidades repassadas aos professores, principalmente no que compete à elevação de indicadores de aproveitamento escolar.

Além de todos esses enfrentamentos por parte da categoria docente, ainda existe o fato das influências da iniciativa privada – pós reforma da década de 1990 – que se aliou aos governos na celebração de contratos, na prestação de serviços, assessorias e materiais para serem utilizados na consecução de projetos e ações que visassem atingir as expectativas das estatísticas determinadas por estados e municípios, contando com esses aparatos e intervindo

no gerenciamento de políticas em âmbito educacional. A iniciativa privada entra de carona nas tendências de mercantilizar a educação, e transformá-la em uma mercadoria de valor rentável. Estudos apontam que, a partir da década de 1990, houve um aumento considerável de instituições privadas que surgiram com a finalidade de prestar serviços na área da educação. O número de matrículas e a procura por essas instituições multiplicaram-se consideravelmente, sobretudo, se for comparada com a realidade das universidades públicas (CAMARGO, RIBEIRO e MENDES, 2016).

Com a anuência do Governo Federal entra em voga aspectos como: descentralização dos processos de administração, dos recursos financeiros, a racionalização da gestão escolar, assim como a privatização de serviços essenciais, que passaram a ser encarados como medidas necessárias, sob a justificativa de desonerar os cofres públicos - pois se julga que despesas nessa área são demasiadamente elevadas – e, ao mesmo tempo, retirar a responsabilidade sobre a educação nacional. Sob esse contexto as autoras Camargo, Ribeiro e Mendes (2016, p. 97) enfatizam que:

A discussão teórica evidencia que o Estado neoliberal e capitalista, na condução de suas políticas públicas educacionais vem incentivando práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. Para isso, ganhou força a ideia de um sistema gerencial, com capacidade de regulação social mediante transferência de responsabilidades das políticas sociais para a iniciativa privada. Isso ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade nos governos do Partido dos Trabalhadores, Lula da Silva e Dilma Rousseff. No governo Lula da Silva foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação, de forma mais competente que seu antecessor”.

Depreende-se no que foi dito acima que a política de acordos na área da educação, sempre foi a tônica de governos anteriores e os que se sucederam seguiram a mesma lógica na implementação de políticas de governo e políticas de Estado. Os interesses econômicos por parte das empresas privadas e do mercado preteriram os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, as escolas, assim como os professores, foram e ainda são subordinados ao controle do poder hegemônico. Aspectos como formação da mão de obra que atenda às novas exigências do mercado, afetaram a formação de professores, pois diante das novas configurações se propõem cursos mais “enxutos”, com enfoque que prioriza a prática, visando com isso uma qualificação “eficiente”, em menos tempo, com menos recursos e menos investimento. O uso racional de aplicação financeira se baseia na ideia de custo x benefício; uma relação que tem o fim meramente de ajuste das forças produtivas às imposições do mercado.

A concepção de racionalidade nesse tipo de formação desconsidera os aspectos sociais, materiais, políticos e históricos. Souza (2006), assim como Nóvoa (1992) e Brezezinski (2008) asseveram em seus estudos que as escolas e a atividade dos professores nesses ambientes são intimamente ligadas por suas histórias pessoais e profissionais, em que as singularidades e pluralidades se convergem em práticas, valores e condutas. Logo,

As políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza. (SOUZA, 2006, p. 481).

Nesse caso, em se tratando das políticas de formação continuada em âmbito nacional, percebe-se que não há preocupação dos governos em priorizar em suas propostas o que os estudiosos da área da educação sugerem.

Outro aspecto que vale ser mencionado nesse sentido é a associação da formação continuada à ideia do “argumento da incompetência”. Segundo Souza (2006), estudos apontam a simplificação da formação continuada como uma maneira de enfrentar os problemas escolares diante da diversidade de contrastes sobre o público alvo que frequenta esses espaços, pois segundo ela, erroneamente se pensa a formação continuada como um instrumento que visa suprir instrumentalmente o professor, no sentido de levá-lo a solucionar situações de indisciplina, desmotivação e desinteresse dos alunos em relação às escolas. Para quem adota esse argumento a ideia é: os professores não estão qualificados o suficiente para sanar tais problemas, portanto, é necessário que se proponham cursos, encontros, palestras e até se contrate uma assessoria para “ensiná-los” a obter as “melhores práticas” na gestão de suas turmas e de conteúdo. As mazelas no interior das escolas deixam de ser um problema de caráter social e familiar, tornando-se uma responsabilidade de ordem pedagógica.

Para Candau (1996), essa é uma visão que contrasta com os princípios da formação continuada, pois, segundo ela, tal formação deve se ancorar em três princípios, quais sejam: 1) a articulação entre os saberes docentes e a valorização profissional; 2) adequação à etapa ou ciclo de vida dos professores, pois para cada momento da carreira há uma necessidade diferente de formação, e 3) o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado para a formação, levando em consideração a realidade concreta e as necessidades de professores e alunos que frequentam esse ambiente.

No que compete à educação continuada, assim como Souza (2006), Gatti (2008, p. 6) também sinaliza para o fato de que as novas exigências no mundo globalizado inserem essa dimensão articulada à ideia de competência, voltada para o saber fazer, de modo que isso

contribui para o reconhecimento de processos de formação que privilegiam o desenvolvimento pessoal, o que acaba por reforçar a competitividade nas carreiras profissionais.

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva.

Mais uma vez o fator econômico é adotado como justificativa para se definir as políticas de formação. O parâmetro é instrumentalizar a mão de obra e suprir determinados segmentos da sociedade por meio de educação com objetivos e fins diferenciados, o que de certa maneira aprofunda as disparidades sociais e econômicas entre as classes, pois é perceptível a diferença entre as escolas de elite e as escolas voltadas à classe trabalhadora, sobretudo no que diz respeito ao acesso de condições materiais, assim como às oportunidades de emancipação intelectual e social dos sujeitos. Sendo que essa lógica se reflete tanto no tipo de escola idealizada a atender as classes, quanto no tipo de formação de professores que serão inseridos e integrados a esse espaço, conforme nos revela Brezezinski (2008, p. 13):

A história testemunha também que a educação e a escola brasileira, herdeiras do modelo patrimonialista de Estado, ao longo de seu desenvolvimento mantêm esta dualidade: escola para ricos e escola para pobres, que aparece com nitidez nos projetos de formação de professores. Haja vista que dados estatísticos (INEP/MEC, 2006) demonstram a existência de escolas de formação de professores para ricos e para pobres. Isso fica comprovado quando os dados registram que em torno de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superiores particulares e noturnas, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino. Estas instituições, a rigor, são procuradas pelo trabalhador-estudante.

Sobre esse aspecto, vale mencionar que os governos detectaram a necessidade de inserir professores qualificados nas escolas, porém, não houve um esforço por parte do Estado em investir na ampliação das universidades, de modo a permitir que nesses espaços fossem ofertadas as formações iniciais com a devida consistência teórica, técnica e prática que um curso de licenciatura deve proporcionar para atender tal demanda. Nesse sentido, a legislação, conforme nos mostra Brezezinski (2008) – pelo menos no que compete ao credenciamento das instituições de oferta do ensino superior – foi condescendente ao permitir a oferta de licenciaturas com o mínimo de qualidade; muitas se limitando a formação focada somente no

ensino, preterindo a pesquisa, elemento essencial ao aperfeiçoamento pedagógico do professor. O que nos leva a inferir que o descaso do Estado para com a educação brasileira se reflete em políticas de formação descompromissadas com o papel social, assim como pelas condições de trabalho, uma vez que a situação de penúria das escolas públicas é uma demonstração clara dessa observação.

Nesse sentido, depreendemos que os governos subordinam a formação docente aos ditames da ordem política econômica e mundial, ignorando por completo o que dizem os estudiosos sobre o tema, assim como as pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores. Para isso, recorremos a Nóvoa (1995), Paula (2009), Santos (1998), Silva e Frade (1997), além de Candau (1997) e Ribas (1997), que manifestam em seus trabalhos uma série de condições necessárias inerentes à formação de professores, indispensáveis para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, independente dos ciclos da vida profissional em que se encontram os docentes.

Segundo Paula (2009, p. 66), nesses termos, destaca-se a formação continuada como aquela que se assenta em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, as quais nem sempre estão em articulação. Para essa autora,

[...] o processo de formação deve abarcar três dimensões: a pessoa do educador, seu desenvolvimento profissional e os saberes construídos por sua experiência profissional e, ainda, o contexto de trabalho dele. A formação profissional é algo bastante complexo no qual concorrem valores, atitudes, concepções e significações além de posicionamentos políticos. Dessa forma, associa-se formação a processos dinâmicos e contínuos.

Isso significa dizer que, segundo Paula (2009), o termo *formação continuada* passa a ter uma conotação polissêmica, uma vez que assume e se insere nas diversas dimensões da prática docente.

Por ter esse caráter complexo, os estudos sobre os processos de formação, tanto no aspecto inicial, quanto na educação continuada têm sido objeto de interesse em pesquisas na área de educação, a princípio por se tratar de assunto relevante ao aprimoramento de novas práticas educativas, assim como na ampliação de discussões acerca da valorização do profissional do magistério diante dos novos contextos políticos, sociais e econômicos que têm se configurado no século XXI.

Vale mencionar que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada se inserem – em momentos diferenciados de inserção – na atuação profissional do magistério. Enquanto a

primeira se refere “à formação pré-serviço, que é considerada uma preparação para o exercício do magistério”, a segunda, “consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo em vista a possibilidade de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (SANTOS, 1998, p. 67). Desse modo, elas se estabelecem em um contínuo ato de aprender, interligados entre si de modo a propiciar ao profissional da educação o aprimoramento intelectual, assim como o preparo, tanto do ponto de vista epistêmico, quanto dos que correspondem aos domínios do conhecimento técnico, político e social.

É por essa razão que muitos estudiosos tecem sérias críticas a certos tipos de formação continuada, sobretudo aquelas que privilegiam apenas o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento que, direta e indiretamente exercem influências sobre a prática pedagógica. Silva e Frade (1997, p. 2) apontam que, no Brasil, na década de 1970, o governo militar primou pela “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. No entanto, pesquisadores na área da educação atualmente salientam, nesse sentido, que a formação sobre o trabalho pedagógico deve traduzir e retratar de modo significativo e permanentemente as experiências e vivências que ocorrem no solo escolar, Candau (1997, p. 64) afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Dado o caráter de o trabalho docente ser permeado por diversas dimensões, que vão desde aspectos do contexto interno das escolas, até aqueles que ocorrem para além dos muros dessa instituição, a formação continuada passa a ser um ato imprescindível ao trabalho do professor, pois, “É um processo intrincado, dialético e que se realiza no transcurso de toda a vida profissional” (RIBAS, 1997, p.16). Nesse sentido, salienta-se o fato de que a formação continuada exerce influências na trajetória de atuação do professor, bem como na configuração das identidades docentes. Machado (2012, p.131) menciona que:

É fundamental que o processo de formação continuada promova um espaço para que o professor possa olhar e pensar a sua própria história, entendendo e sendo capaz de dialogar com a mesma, através do entendimento sobre a sua constituição enquanto

peessoa e profissional, já que as identidades são forjadas culturalmente no interior das representações.

Nesse movimento contínuo entre exercer a profissionalização e ter a consciência de sua plenitude enquanto educador, é que o professor tece dia após dia as suas partituras, não em uma canção solitária, mas constituída pelas mais diversas vozes que atravessam o seu cotidiano, em um elo que conecta escola, sociedade e os seres que estabelecem os mais variados papéis sociais. Portanto, no que se refere à formação continuada de professores, faz-se necessário pensá-la de modo conectado e contextualizado de onde a escola está inserida. Eis, então, o fio da navalha da educação continuada, proporcionar uma formação que reafirme a identidade do professor, valorizando-o profissional e financeiramente, e que, mediante a isso, essa formação consiga contribuir para inserir sujeitos críticos na sociedade, dispostos a transformá-la e não a perpetuar as relações de desigualdade e exclusão.

Portanto, as propostas de formação não podem ignorar a identidade dos sujeitos, isso quer dizer que os professores não sofrem passivamente aos programas, mas ao contrário, têm as suas histórias de vida diretamente tecidas no ato de exercer a sua profissão, assim como os seus valores, que foram forjados tanto fora, quanto dentro das escolas. Logo, formar não pode ser considerado um ato mecânico, com o fim meramente de treino.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 4)

Portanto, a formação continuada é um ato que deve privilegiar a participação efetiva dos professores, pois a ela cumpre a tarefa de realinhar de maneira crítica e reflexiva as decisões tanto de caráter pedagógico, quanto aqueles que indiretamente fazem parte de situações peculiares às escolas. Sendo assim, o professor não pode ficar alheio ao que ele vai abordar em sala de aula; não deverá, por exemplo, ensinar por meio de manuais, regras pré-estabelecidas e elaboradas por outros, pois, Tardiff (2002, p. 13) destaca que ensinar "é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor".

Estudos que abordam a formação continuada de professores retratam problemas como: pensar, instituir normas, planos e ações sem a presença do professor em nenhuma etapa. Nesses trabalhos, são mencionados que o professor executa o que lhe é imposto, porém de maneira descompromissada, não por incompetência, mas pelo grande estranhamento em

aplicar aquilo que não constitui a sua identidade e nem tampouco retrata a realidade do ambiente em que ele atua, sendo um determinante alheio ao que de fato ele vive e julga ser necessário em seu cotidiano de trabalho.

A Formação Continuada tem, entre outros, o objetivo de propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Conforme dito anteriormente, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas teorias não bastam. Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, com suas experiências. (LIMA & CORRÊA, 2010, p. 2).

Portanto, o processo de construção como elemento inerente à prática do professor, passa a ter um caráter central diante de propostas de formação continuada, por diversas razões, as quais se podem destacar os aspectos relativos às peculiaridades de cada professor, turma ou escola em que ele atua, assim como aqueles relativos às necessidades de cada momento ou contexto histórico da humanidade, ou seja, para cada momento há que se pensar um tipo de homem que irá atuar em sociedade. No entanto, nem sempre esses elementos são levados em conta por governos e entes federados. Nesse sentido, Silva e Frade (1997, p. 2-3) destacam que:

A década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes.

Atualmente, as propostas de políticas públicas na área de educação têm relacionado o aperfeiçoamento, com vistas a dar conta da melhoria do desempenho dos índices de aproveitamento escolar, pois se crê que os problemas na educação podem ser facilmente resolvidos a partir da melhoria na formação de professores, porém, essas medidas têm funcionado apenas como caráter paliativo, pois mascaram as mazelas e resultados pífios em educação, ignorando todo um contexto histórico, social, econômico e material no qual estão inseridas as escolas e os alunos.

Silva e Frade (1997) alertam que, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação e, com isso, tem-se direcionando a responsabilidade sobre os bons e os maus resultados quase que em sua totalidade à competência³ do professor. É isso, por

³ “A análise do conjunto de documentos consultados evidencia que foi após a aprovação da LDB que se tornou predominante o uso do conceito de “competência”, como é o caso do Parecer CNE/CP nº. 009/2001. A

exemplo, que tem repercutido de maneira incisiva sobre o trabalho dos professores, acarretando sobre eles a culpabilização pelo fracasso ou não dos alunos, pois as ações isoladas e individualizadas que ocorrem muitas vezes de modo fragmentado nos ambientes escolares, não permitem que eles se percebam dentro de um conjunto de fatores relacionados, que além da apropriação dos aspectos teóricos às suas práticas ou bom desempenho delas, requerem uma série de condições para que se efetivem plenamente. Dentre esses enfrentamentos, cabe ainda mencionar o fato de que a educação no atual contexto, em que os direitos são negligenciados, passa a ser entendida como um serviço, o que contribui para que essa assuma um caráter mercadológico.

Sobre o assunto, Moreira (apud Alferes e Mainardi, 2011, p. 10).

Alerta para o fato de que a formação continuada pode tornar-se um “negócio lucrativo”, principalmente quando são propostos cursos superiores aligeirados, que melhoram estatísticas com pouco investimento, satisfazendo exigências que não têm nenhum fundamento em teorias pedagógicas e parecem reduzir o profissional da educação a um “produtivo ensinador”, ou melhor, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*”.

Outra influência presente na formação docente é a valorização dos conteúdos direcionados para a prática, em detrimento dos que se direcionam à fundamentação teórica docente, tendência que se alicerça a partir da década de 1990. Sobre isso, Camargo (2004, p. 176), esclarece sobre esse modo de pensar a formação de professores:

Ao ser valorizada a dimensão da prática, da vivência, do saber fazer, a opção contida nesse enunciado remete ao entendimento de que o domínio dos conceitos e conhecimentos de uma dada profissão, e que decorre da obtenção de um diploma, são secundários. (CAMARGO, 2004, p. 176).

Nesse sentido, há um conjunto de elementos que configuram a condição docente no Brasil, e a luta da categoria docente tem se dado por grandes enfrentamentos nos mais diversos campos: político, ideológico, social, cultural, material e econômico, culminando em avanços e retrocessos, sobretudo no que se refere à legislação que ampara os direitos e a

justificativa para sua inclusão tem por base a ideia de que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”. (Parecer CNE/CP nº. 009/2001, P. 29). A centralidade da pedagogia das competências que se observa nesse documento, que inclui o conjunto das reformas educativas empreendidas, vai paulatinamente consolidando um modelo educacional que tem repercutido nos diferentes níveis de ensino no Brasil”. (CAMARGO, 2004, p. 171-172).

valorização dos profissionais da educação. Se por um lado, ao final do Século XX, conquistou-se a aprovação de uma lei de diretrizes e bases da educação, a Lei nº 9394/1996, entendida como um instrumento que iria basilar as ações dos professores e indicar os requisitos de atuação do profissional docente em todo território nacional, tendo no mínimo a formação em nível superior, por outro, governos se eximiram de aplicar investimentos de modo concreto e efetivo na área de educação, para que as metas fossem alcançadas e assim se almejasse a profissionalização, a valorização da carreira docente, elevando conseqüentemente a qualidade da escola pública. Masson (2012, p. 180) a esse respeito menciona que,

A influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, materializada, sobretudo, pelo neo-pragmatismo, demonstra que as mudanças desejáveis são aquelas que resolvem os problemas conforme eles surgem, incidindo sobre os efeitos e não sobre as causas que os originam. Agir sobre as causas requer a mudança dos antagonismos estruturais subjacentes, e esse não parece ser o propósito do governo atual.

Nesse sentido, seria necessário, portanto, dizer que são grandes os desafios à categoria docente. Se por um lado existe a necessidade de lutar por valorização e direitos trabalhistas, por outro há que se pensar em alternativas de resistência diante desse novo contexto histórico que atualmente tem se configurado, no qual tanto os profissionais da educação, quanto a escola são vistos do ponto de vista capitalista sob a lógica do gerenciamento racional, em que o controle do trabalho do professor, bem como a mensuração dos resultados, passam a ser instrumentos basilares para tomadas de decisão. Assim, a escola é entendida como a extensão de uma empresa, inclusive sendo pensada em todos os seus aspectos dessa maneira.

Se a década de oitenta foi de abertura política e de democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor. Ter presente este cenário é importante para acompanhar as ações do Estado na educação ao longo deste período. (WERLE, 2011, p. 772)

Logo, urge destacar que a maneira pela qual a educação tem sido avaliada se dá em decorrência da inserção e da presença marcante do capital estrangeiro e a ideia do Estado mínimo – processo iniciado no período acima mencionado – e este por sua vez, tem influenciado sobremaneira o percentual de investimentos nessa área, assim como no direcionamento da formação de mão de obra que irá atuar a partir das necessidades do mercado de trabalho. A polivalência, a flexibilização das leis trabalhistas e a dicotomização entre quem pensa e quem elabora o que vai ser executado, são os princípios norteadores que caracterizam o processo produtivo no século XXI. Essa racionalização tem se inserido nas

práticas de formação continuada de muitas Secretarias de Educação, concretizando-se em forma de programas e projetos de capacitação de professores desarticulados de cada realidade escolar.

A busca por resultados satisfatórios, a consecução dos planejamentos pedagógicos ocorridos fora do âmbito escolar em espaços e tempos diferenciados, os instrumentos de avaliação em larga escala - com resultados por vezes destoantes da realidade concreta - assim como a formação de professores ocorrida de modo aligeirado em instituições de ensino de qualidade duvidosa, têm sido mascarados diante dos percentuais apresentados pelas Secretarias de Educação, ocultando, com isso, uma série de mazelas, como o comprometimento das estruturas materiais e econômicas nas quais estão envolvidos professores e alunos.

Com isso, percebe-se que para os governos, a excelência está nos números e não no reconhecimento do contexto global da escola, considerando-a em nível micro e macroespacial, muito menos em projetos que reflitam concretamente em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho do professor.

No entanto, a pressão social por representantes da categoria docente aos governos tem levado estes a instituírem medidas legais, no sentido de tentar minimizar as perdas e as grandes desigualdades no que compete à educação, visando contemplar direitos aos profissionais que atuam no magistério. Com essa intenção, se deu a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que Santos (2010, p. 1), assim conceitua:

Criado através da Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996 e regulamentado, respectivamente, pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997, o FUNDEF inaugura uma nova sistemática de financiamento da educação no Brasil que tinha como objetivo principal a universalização do Ensino Fundamental. Implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998 e constituído por 15% dos principais impostos e transferências constitucionais (Fundos de Participação) de Estados e Municípios, os recursos do Fundo deveriam ser partilhados entre essas duas esferas de governo, de acordo com o número de alunos atendidos no ensino fundamental. Vejamos com mais detalhes como essa sistemática de financiamento funcionava. A Constituição Federal (CF/88) consagrou o princípio da vinculação de recursos para a educação pública, estabelecendo os percentuais mínimos que os entes administrativos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) deveriam aplicar na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE.

Embora a legislação consagre a ênfase na melhoria dos investimentos e na valorização do magistério – estabelecendo regras na quantidade aluno/turma, assim como a proposição de

criação cargos e salários aos professores, com a inserção dos professores nas escolas públicas mediante aos concursos públicos com provas escritas e de títulos, inclusive designando aos entes federados percentuais na aplicação de verbas nessa área - até o momento, os investimentos têm se mostrado ínfimos diante das reais necessidades das escolas públicas. Vários Estados ainda insistem em não cumprir o pagamento do piso salarial, desobedecendo à legislação vigente, sob a justificativa de que os cofres públicos não contam com verbas suficientes para atender as demandas dos professores e das escolas, contrariando o que a lei estabelece; o que se tem visto são ataques constantes e sistemáticos a essa categoria, com baixos salários, jornadas intensas de trabalho, assim como o sucateamento das estruturas que ofertam educação pública, ferindo princípios elementares do direito à educação e à consecução do processo de valorização do magistério.

A título de exemplo do que fora mencionado anteriormente temos o caso dos salários dos professores que atuam no Estado do Pará e que são vinculados à Secretaria de Educação (SEDUC/Pa), ao longo dos últimos anos essa categoria não tem recebido o aumento dos salários dos professores da rede estadual de ensino, de acordo com a inflação anual, causando defasagem nos proventos dos profissionais da educação, assim como a Prefeitura de Belém, representada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Belém), que seguindo a cartilha da gestão estadual, tem repetido episódios de sucateamento e desvalorização salarial dos docentes.

Em relação à valorização do magistério⁴ profissional, inclui dentre outros a formação e qualificação profissional, além de garantia de tempo remunerado para os estudos, o que envolve a Formação Continuada. Conforme Freitas (2012, p. 13-14), a Formação Continuada é reconhecida como uma das dimensões mais importantes para a materialização de uma política global direcionada ao profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. Para a autora, a formação continuada deve ser entendida como a:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

⁴ Segundo Leher (2010), é uma expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos. Inclui dimensões objetivas e subjetivas. Disponível em <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>

Com base na análise da argumentação de Freitas (2012), compreende-se que a formação continuada é meio e não um fim em si mesmo. Ela deve propiciar ao docente uma série de possibilidades, desde a sua qualificação e valorização profissional, até as questões relacionadas à reflexão acerca do seu cotidiano. Diante desse processo, a formação continuada deve permitir também que o professor reconheça que a realidade do seu fazer docente é passível de mudanças e transformações.

Sobre o tema até aqui problematizado, na última década, o Ministério da Educação (MEC) chancelou às instituições de ensino superior a responsabilidade sobre a formação voltada aos professores, tanto no que diz respeito à graduação, quanto à pós-graduação. Assim, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que estabeleceu convênio entre centros de pesquisa e universidades. A princípio, com o intuito de promover a formação em programas como o Pró-Letramento, cuja clientela seria de professores do ensino fundamental. Freitas (2012) chama atenção para o fato de como o MEC tem se posicionado diante das novas configurações de ensino no Brasil:

As ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório [...] Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores** (*grifo nosso*), na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação: o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, [...] O **Pró-Letramento** (*grifo nosso*), no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática (MEC, p. 03).

Diante de todo o contexto até aqui evidenciado, vale mencionar que, por décadas, os pesquisadores da área de educação enfatizam a luta pelo direito à formação continuada, pois para eles é necessário não apenas a garantia de que os professores tenham a oportunidade de continuar seus estudos, mas, além disso, que sejam ofertadas condições adequadas que priorizem a formação com qualidade, permitindo que o professor seja o protagonista e não mero expectador nos programas de formação. Freitas (1999) observa que tal fato tem ocorrido de modo contrário:

Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores* (p. 14).

Freitas (1999) enfatiza ainda que políticas de formação têm servido a outros objetivos, retirando do Estado a sua obrigação, no sentido de ofertá-las aos professores. Caso eles sintam a necessidade em fazê-las, fica a cargo de o profissional subsidiar a sua própria qualificação. O problema é que a Educação passa a ser uma mercadoria, fato mencionado anteriormente, cuja moeda de troca se dá em função do investimento próprio do professor. Inclusive, tal ação tem sido veementemente criticada, uma vez que dá margem para que instituições sem as devidas chancelas “vendam” a qualquer preço uma titulação; seja de graduação ou pós-graduação aos moldes *lato sensu*. Freitas (1999, p. 16) argumenta ainda que:

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação.

As consequências desse processo são danosas, pois permitem que professores ingressem no mercado de trabalho com uma qualificação fragilizada, comprometendo, sobretudo, a sua prática. Sendo assim, é necessário criar formações complementares, a fim de suprir deficiências adquiridas ao longo da graduação do professor. Sendo esse o entendimento do Governo para justificar a intervenção, por meio de programas de formação continuada. Sobre o assunto, Gatti (2011) afirma, quando se refere às diferentes abordagens na Formação Continuada de professores, de que essa é

Imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Nessa ótica, o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (GATTI, 2011, p. 17)

Assim, ao fazermos um paralelo da análise de Gatti, que apontou em seus estudos a centralidade da avaliação em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, percebemos que o Programa ALFAMAT, proposto pela SEMEC/ Belém, assemelha-se a um tipo de formação que tem a finalidade de oferecer incrementos didáticos ao professor, para a consequente obtenção de melhoria do aproveitamento da aprendizagem dos alunos,

desvinculando teoria e prática, visto que as formações se dão em um espaço distante do contexto escolar. Nesse aspecto, o objetivo da formação ofertada pelo grupo ALFAMAT é direcionar os encontros, palestras, cursos e discussões aos indicadores de rendimento provenientes das avaliações, a exemplo da Provinha Brasil e Prova Belém. Infere-se que a ideia de treinamento se volta para as formações como uma alternativa de preparo dos professores sujeitos às avaliações externas e não para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Nesse caso, faz-se necessário mencionar as políticas de controle e mensuração de resultados na educação, que correspondem à avaliação em larga escala, - as mesmas incidem diretamente sobre as situações da profissionalização do professor, assim como no atendimento às demandas das escolas - instituídas entre as décadas de 1999 a 2000, Werle (2011, p. 776), menciona que: “O sistema de avaliação vinha, portanto, se desenvolvendo ao longo da década de 1990, e, paralelamente, a ele contribuindo para sua consolidação e revisões os mecanismos de financiamento se consolidaram na legislação educacional. ”.

E, com isso, o Brasil inseriu-se dentro de uma configuração internacional de gestão e no uso de recursos estrangeiros na área de educação.

Concomitantemente, nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da UNESCO-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica. É no ano 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – (OCDE), o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos. (WERLE, 2011, p. 777)

Dentre essas mudanças, promulgou-se no ano de 2001, por meio da Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa implementar os sistemas de avaliação como uma das prioridades para que ocorra “a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento” (BRASIL, 2001), além disso, o documento propôs medidas que respondessem à valorização dos professores.

⁵Programme International Student Assessment (Pisa) avalia jovens de 15 anos, no final da escolaridade obrigatória, qualquer que seja o tipo de escola em que estudem, focando temas que estes jovens necessitarão no futuro e avaliando como os jovens operam com os conhecimentos e aprendizagens. O conteúdo corresponde às áreas da leitura, matemática e ciências. O Pisa é uma prova que é aplicada a cada três anos, com um enfoque dominante em cada aplicação: em 2000 a ênfase esteve na leitura; em 2003, na matemática; em 2006, em ciências; em 2009, novamente na leitura. A ênfase em determinada área se dá pelo fato de que dois terços da parte do tempo da avaliação (2 horas) está destinada a essa área. “O Pisa não objetiva [...] medir o alcance da formação geral moderna ou delinear o perfil de um currículo internacional” (AMARAL, 2008, p. 38).

Quanto à formação de professores e valorização do magistério, o PNE apresenta um amplo cenário, destacando a importância da “avaliação do desempenho dos professores” na configuração da carreira do magistério. Dentre os objetivos e as metas para a formação de professores, inclui a promoção, em colaboração com os Municípios, Estados e União, de avaliação periódica da qualidade da atuação dos professores para oferecer subsídios que possam orientar programas de formação continuada de docentes. (WERLE, 2011, p. 779)

Diante desse contexto, vale salientar que as formações, a exemplo do ALFAMAT, atribuem a responsabilidade aos docentes, pois cabe a eles atingirem o ideal de fazer com que as orientações direcionadas possam surtir os efeitos esperados. O que não se leva em consideração nesses tipos de formações, é a questão de que o problema da melhoria do desempenho dos alunos se dá em função também de outros fatores, não apenas da figura do professor, pois ele é resultado de um processo formativo, que inclui o descaso do Estado e a criação de políticas que mais fragmentam a sua prática pedagógica - desvalorizando-o como profissional – do que de fato o auxiliam no sentido de colocá-lo em patamares intelectuais elevados. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nas atuais condições do exercício do magistério, o processo de certificação de competências contribuirá para:

[...] aprofundar o quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo, trazendo como consequência a culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e da educação pública, (1999; Apud. CNTE, 2001, p. 22)

Esse cenário se repete na rede municipal de ensino de Belém, por meio da oferta de formações que acontecem em paralelo com o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, formação em serviço. É o caso dos professores que lecionam em turmas do ciclo II do ensino fundamental menor (4º e 5º anos), que participam do ALFAMAT⁶, que se configura como:

Diversas abordagens orientam que a formação continuada ou em serviço, deve privilegiar o contexto da escola em que o professor está inserido, assim como as situações cotidianas, ressignificando os processos de ensino e aprendizagens de suas turmas, de modo que os planejamentos e decisões sejam o reflexo do vivido, Freitas (2002), Gatti (2009) e Nóvoa (1992). Usando a ideia do materialismo histórico dialético, o qual orienta a superação

⁶ Programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Informática Educativa – NIED. Seu objetivo é possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. As referidas metodologias norteadas pelos descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do Ministério da Educação (MEC).

por incorporação, ou seja, diante dos problemas enfrentados nas escolas exige-se uma conduta diferenciada, que não tem como ser homogeneizada por um único modelo instituído em uma Secretaria, sendo então, uma tarefa a ser desvelada e superada por quem está diretamente envolvido no fenômeno educativo.

Melo (1999, p.12-13) salienta o fato de que o professor não pode ser considerado apenas uma peça nas engrenagens, no que se entende como instruir e educar, pois:

[...] é na vivência curricular e numa concepção mais abrangente de currículo que se cruzam o direito de aprender e o direito de ensinar e que se constrói o retrato da escola, com suas cores e suas dores e suas alternativas de conquista da qualidade. Para nós, a identidade é constituída com base no vínculo com o trabalho educativo, o que nos remeterá a exigências de formação profissional específica, na perspectiva de consolidar essa identidade e qualificar o próprio trabalho educativo.

Nesse sentido, uma política que vise à preocupação com melhorias nas condições de ensino, não deveria desvincular a figura do professor do processo de planejamento e muito menos das etapas de execução e avaliação dos resultados, pois assim, estará desarticulando a realidade da escola das propostas definidas em outros âmbitos, desprezando o contexto sócio-político e cultural dos alunos, dos técnicos e dos professores. A esse respeito Gatti (2009, p. 9), ao analisar diversos estudos⁷ que abordam os saberes inerentes ao exercício da docência, como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatiza a importância de incluir os

Saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço.

De um lado, Gatti (2009) compreende as experiências docentes como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de conhecimentos oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Por outro lado, Freitas (2009, p. 11) chama a atenção para o problema da fragmentação do trabalho docente e as suas implicações na elaboração e execução das atividades didático-pedagógicas, pois da maneira como se tem priorizado os cursos de formação continuada dos professores, acabam sendo criadas:

[...] condições teóricas e práticas para o surgimento dos novos “capatazes da educação”, aqueles que, formados sobre bases teóricas mais sólidas no campo específico da teoria pedagógica, tornam-se aptos para orientar os pobres “professores tarefeiros”, que por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica. Aqueles terão

⁷Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001.

condições de compreender, organizar, supervisionar e avaliar (principalmente avaliar) o processo pedagógico e o trabalho destes docentes nas instituições escolares. Formados em espaços distintos, sob condições desiguais, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada, divididos no trabalho pedagógico da formação de nossas crianças, jovens e adultos, mas compartilhando o mesmo espaço educativo, resta-nos indagar: Que projeto de escola se concebe a partir desta divisão do trabalho?

Portanto, cabe a reflexão acerca desse distanciamento entre quem elabora os programas de formação e quem os executa. Entender, por exemplo, os efeitos desse tipo de determinação sobre as práticas dos professores e por que o ALFAMAT não aplica em seu programa o que as teorias e pesquisas orientam como a conduta mais adequada para se pensar a formação continuada.

2.6 Século XX e XXI e o novo cenário da formação de professores: o contexto global, aspectos econômicos e a intervenção do capital estrangeiro no financiamento da educação brasileira.

a) Os impactos da concepção Neoliberal sobre a educação brasileira

Em seu artigo intitulado “Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional”, Cabral Neto (2012, p. 9) retrata aspectos socioeconômicos, culturais e históricos ocorridos em meados do século XX, mais precisamente na década de 1970, que culminaram com a reorganização de uma nova fase do capitalismo, após o período da crise desse sistema. O referido autor enfatiza que o neoliberalismo se constituiu naquele período como um meio de prover “ações articuladas, para engendrar uma arquitetura capaz de reorganizar uma nova fase do capitalismo – o capitalismo global”. As concepções de gerenciamento, de racionalização dos recursos e meios de produção, segundo o autor, atrelam-se ao neoliberalismo que têm, entre outros interesses, o de minimizar a intervenção estatal, subjugando toda e qualquer ação de ordem econômica e política às leis de mercado, interferindo de modo a controlar os gastos de interesses sociais.

O neoliberalismo defende a necessidade de prover reformas em todas as áreas, redimensionar o papel do Estado e reduzir os gastos públicos na área social. Na prática, o neoliberalismo vai se consolidar no contexto das transformações econômicas em escala mundial, durante o final dos anos 1970 e anos 1980, períodos marcados por uma aguda crise econômica no mundo capitalista avançado e pela crise do socialismo real (na Alemanha e na União Soviética). (CABRAL NETO, 2012, p. 9).

Nesse sentido, Cabral Neto (2012) afirma que o fortalecimento do neoliberalismo se deu muito em função da crise das economias socialistas, em que havia por parte de determinados governos, um forte controle estatal, assim como do declínio das economias socialdemocratas, após o período da segunda guerra mundial, momento em que demandava domínio do Estado sobre o mercado, uma vez que vários países saíram com suas estruturas econômicas comprometidas e devastadas ao fim dos conflitos bélicos. Isso, de certa maneira, fortaleceu a ideia de que competia ao sistema neoliberal intervir sobre as relações sociais e mediá-las a partir da racionalização mercadológica.

Partindo desse pressuposto, Cabral Neto (2012, p. 10) indica que um dos princípios do “capitalismo pós-moderno” se baseia no fato de que “a própria economia consagra a lógica do mercado e da concorrência e se impõe, cada vez mais, como ideologia hegemônica”, isto é, penetra em todas as relações ocorridas na sociedade, configurando-se como o fio condutor indispensável às decisões, seja em âmbito político, ou social, fazendo com que prevaleça o uso racional dos recursos financeiros na execução e na realização dos bens e serviços ofertados ao público, nem que, para isso, certos setores sociais sejam afetados com menores aportes financeiros, ou que tenham as prioridades postergadas em favor dos interesses econômicos. A esse tipo de situação, o sistema justificará que o Estado não conta com a quantidade suficiente de recursos para fazer determinados investimentos. A exemplo destacamos a situação de assistência à saúde e os problemas na área da educação brasileira em que as aplicações de verbas se dão a partir de cortes de gastos e ajustes econômicos, embora sejam considerados serviços essenciais.

Na concepção neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado o livre funcionamento e o livre comércio. O arcabouço legal deve incluir obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. De acordo com Harvey (2008), o Estado, para assegurar essa dinâmica, usa o monopólio dos meios de violência para preservar a todo custo essas liberdades. Por extensão, considera-se um bem fundamental a liberdade de negócios e corporações para operar nesse arcabouço institucional de livres mercados e livre comércio. (CABRAL NETO, 2012, p. 10-11)

Como é sabido, no neoliberalismo há uma valorização do discurso da competição e do individualismo, com o intuito de dizer que cada pessoa é capaz de alcançar seus objetivos por méritos próprios, esforçando-se, qualificando-se a fim de obter posições de status socioeconômico, cabendo ao mercado determinar a partir da competência profissional, aqueles mais aptos a serem inseridos nos meios de produção, como evidencia Cabral Neto (2012, p. 11): “A liberdade pessoal e individual no mercado deve ser garantida a cada

indivíduo, que é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles”.

Ainda sobre esse aspecto o autor assevera que:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de serem atribuídos à própria lógica do sistema capitalista. (Idem)

Assenta-se ainda na ideia da otimização do capital aplicado com fins imediatos, exigindo que se adote a lógica do custo x benefício, assim como a eficiência e a eficácia no gerenciamento da mão de obra, produzindo mais em menos tempo, com menos gastos e menos recursos, ampliando-se os lucros e diminuindo-se os desperdícios. Para isso, o neoliberalismo se alicerça com o apoio do Estado, que age a partir do afrouxamento e/ou flexibilização das leis trabalhistas, por meio de reformas, assim como na isenção dos impostos às empresas, justificado pela competitividade e atração de investimentos do mercado estrangeiro.

Cabral Neto (2012) delinea em sua obra que a concepção neoliberal defende a privatização como um meio de controle dos cofres públicos, pois segundo os neoliberais, as estatais oneram o Estado, não prestam serviços de modo eficiente, isso porque contam com grandes quadros de funcionários, o que ocasiona o “inchaço” nas folhas de pagamentos, assim como atuam sob sistemas de “serviços obsoletos”, sendo necessário serem repassados à iniciativa privada, para que então a população possa usufruir do acesso a bens e serviços de qualidade, o que requer, nesse caso, “enxugamento” da máquina pública, por meio do “choque de gestão” – termo comumente usados pelos privatistas – e a inserção de acordos com empresas terceirizadas, ou o repasse de serviços essenciais à iniciativa privada. Sabemos que há controvérsias quanto a essas medidas, pois quem decide investir em algo que gera prejuízo?

O questionamento acima nos leva a pensar em como o neoliberalismo sobrevive a partir de suas próprias contradições internas, pois se de um lado esse sistema pleiteia por parte do Estado o livre comércio e mercado, por outro, ele precisa dessa mesma entidade no sentido de que ela possa criar as condições favoráveis para que as grandes corporações consigam se estabelecer como instituições de troca e consumo, por meio das regulações e do aparato jurídico, criados pelos Estados neoliberais.

A concepção neoliberal, segundo Cabral Neto (2012), apregoa que a competitividade internacional gera um valor salutar às transações comerciais, pois permite o controle inflacionário, à medida que os preços dos produtos se dão mediados pela concorrência, assim como contribui para a melhoria da eficiência e da produtividade, pois a dinâmica da produção busca as melhores oportunidades em função dos menores preços, do barateamento da mão de obra e das matérias-primas, permitindo que se minimizem as barreiras entre os países, sendo necessário pensar a economia global via redes de comunicação e de transações comercial.

Na era da globalização neoliberal, evidencia-se que o Estado-nação, no geral, perde importância porque novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações são elaboradas, novas dialéticas surgem – o nacional, o regional e o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural. (CABRAL NETO, 2012, p. 12)

Nesse sentido, a tendência é diminuir os entraves políticos, ideológicos e culturais dos Estados-Nação, para que se efetive o comércio sem resistência, assim como possa se obter facilidades na captação de lucros em nível planetário. No entanto, cabe dizer que o enfraquecimento dos Estados-Nação, segundo Cabral Neto (2012), na verdade se constitui por conta da submissão de países dependentes economicamente aos EUA, por assumir-se como um país com destaque bélico e grande potencial econômico.

Ainda sobre as determinações das grandes corporações econômicas, urge destacar que a classe trabalhadora é uma das categorias mais afetadas pelo reordenamento da mão de obra na economia global, pois, a lógica adotada pelo sistema capitalista, requer profissionais com altas habilidades e elevados níveis de qualificação na execução de tarefas complexas e, para outras situações mais simples, aloca-se o trabalhador para exercer atividades operacionais, limitando essas pessoas a assumirem as piores posições no mercado de trabalho, o que acarreta na ampliação do exército de reserva que atender aos interesses de produção do mercado, assim como no barateamento dessa mão de obra, que por não ter recursos e alternativas de resistência, sucumbe a esse tipo de racionalidade. A esse respeito Frigotto (apud CABRAL, 2012, p. 16),

[...] chama a atenção para o aspecto de que as políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo, assim como o desenvolvimento produtivo focalizado na incorporação da ciência e tecnologia contribuíram para a propagação do desemprego estrutural e do trabalho precarizado.

Nesse aspecto, Cabral Neto (2012) evidencia que, os estudos sobre a globalização, mencionam que as classes trabalhadoras não se organizaram politicamente no sentido de fazerem o enfrentamento na conquista de seus direitos, e muito menos na manutenção daqueles que historicamente haviam sido conquistados. Sob esse cenário, o século XXI tem nos mostrado a dinâmica de controle sobre as políticas de austeridade de um país sobre o outro, em que dentre outras condições, para o perdão da dívida externa aos países que entraram em colapso, as corporações financeiras não dispensam o pagamento dos altos juros provenientes dos empréstimos e ainda impõem que se apliquem reformas em âmbito trabalhista, o que leva a perda de direitos, a fim de conter benefícios como, por exemplo, auxílio saúde, aposentadorias, seguro desemprego e os cortes em áreas sociais.

O neoliberalismo, mesmo trazendo em seus pressupostos a ideia de que os indivíduos sejam livres para escolher, não supõe que eles optem por organizar instituições coletivas fortes, como sindicatos combativos. A liberdade está circunscrita à criação de associações voluntárias, politicamente frágeis e dependentes do Estado. (CABRAL NETO, 2012, p. 16)

Percebe-se, portanto, que a liberdade tão propagada e defendida pelos neoliberais, fica restrita aos níveis da economia e do comércio, pois para esse sistema, as relações que competem aos trabalhadores devem ser mediadas pela flexibilidade entre o patrão e o empregado, dispensando-se a intervenção por parte de sindicatos e associações, isto nos remete a pensar que há liberdade para uma minoria controlar a maioria.

b) Os efeitos dos da concepção neoliberal sobre a formação docente

Em se tratando da educação, esse sistema apregoou desde a década de 1990 uma agenda de compromissos e metas a serem alcançadas em nível mundial, sendo dirimidas por organismos bilaterais e multilaterais, com o fim de ordenar ações para: “Orientar a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente, e à avaliação.” (CABRAL NETO, 2012, p. 26).

Percebe-se, conforme explicita o autor, que além dos aspectos econômicos o capitalismo tem o intento de atuar no controle das políticas na área da educação, por entender ser essa a via que alimentará os anseios da formação de mão de obra para a demanda da produção.

Nesse cenário, são definidas novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais associadas ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico (base microeletrônica), que cria as bases para um novo tipo de organização socioprodutiva. Os organismos internacionais, ao defenderem que o conhecimento situa-se, na atualidade, como um dos eixos fundantes da atividade produtiva, colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem, favoravelmente, no processo de competitividade, característico da economia global. (CABRAL NETO, 2012, p. 26).

Nesse sentido, a educação passa a ser entendida como um fator estratégico, inserido à lógica produtiva. Portanto, escolas e instituições formadoras têm sido submetidas a um processo de reconfiguração de suas estruturas curriculares, visando qualificar e preparar os sujeitos para serem inseridos no mercado de trabalho. Seria, nesse sentido, uma submissão das ações formativas às demandas das grandes corporações. Para isso, o discurso baseado na competência, na flexibilidade, nas habilidades múltiplas na execução de tarefas, bem como na necessidade de se ficar constantemente atualizado, fazem-se necessárias diante das novas exigências desse sistema. Inferimos, desse modo, que a educação está no mote da onda neoliberal em escala mundial, conforme acentua Cabral Neto (2012, p. 26):

As mudanças verificadas nessa dinâmica, guardadas as suas particularidades, têm produzido alterações substanciais nos sistemas educacionais em todos os países que buscam adequar a educação às novas demandas contextuais edificadas nessa nova fase de desenvolvimento capitalista.

Desse modo, conforme nos explicita o autor, a concepção de educação condicionar-se-á por currículos enxutos, pela fragmentação de saberes dividida de maneira hierarquizada, com fins e interesses específicos, além da exclusão do acesso àqueles que, porventura, não se adequarem às novas imposições do mercado. Percebe-se, nesse sentido, que o direito à instrução passa da esfera pública - que até então era especificadamente um dever do Estado, conforme a Constituição Brasileira de 1988 - à esfera privada, pois se depreende que as pessoas que buscam por melhores qualificações, devem ser atendidas pelas instituições particulares de ensino, em face de que os setores públicos não possuem condições de atender às demandas para atuar no mercado de trabalho e nem se alinham aos objetivos estabelecidos aos interesses de certas empresas.

De acordo com Morrow (Apud CABRAL, 2012, p. 26-27), os governos estão perdendo nessa queda de braço, pois, a globalização neoliberal exerce uma força avassaladora sobre os diversos setores da sociedade, o que inclui o controle sobre as instituições formativas.

O Estado manteve historicamente uma considerável autonomia para construir sistemas públicos de educação em massa e fiscalizar empreendimentos privados orientados para o lucro de forma ampla, mas, nesses últimos anos, vem se enfraquecendo nessa função.

Para a consecução desse plano, ou seja, de imposição e rigor sobre a formação das pessoas, os neoliberais ancoram-se, sobremaneira, nas “organizações diretamente implicadas no desenvolvimento e implementação de políticas no domínio da educação e da cultura, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE” Cabral Neto (2012, p. 27), para além dos interesses de desenvolvimento humano, esses organismos multilaterais estabelecem agendas para a educação em nível global, definindo quais regras devem ser seguidas, o quê e a quem devem ser obedecidas as ordens.

Nesse sentido, cabe evidenciar que uma das temáticas que surge nos debates no âmbito do General Agreement Trade in Services ou Acordo Geral sobre Serviços (GATS)⁵ refere-se à concepção de educação que deve orientar os sistemas educacionais. Nas negociações do GATS, as educações, assim como a saúde e os transportes, são consideradas um mero serviço que pode ser comercializado de acordo com as leis do mercado e, ao assumir essa feição, perde, por conseguinte, a sua dimensão de direito humano que lhe é imanente. Nessas circunstâncias, reforça-se, no campo neoconservador, o entendimento de que o setor público é “[...] ineficiente para enfrentar as demandas da sociedade no setor da educação e assumem a hegemonia das diretrizes políticas traçadas pela OMC que tem por meta legitimar a crescente mercantilização de serviços educacionais.” (SANTOS; CABRAL NETO, 2010, p. 31).

Assim, a educação é entendida como um valor de mercado, passando de um direito subjetivo e humano a um serviço acessível a quem possa subsidiar a sua própria formação. O discurso da competitividade e da conquista por acumulação de patrimônio servem como a mola propulsora para que se justifique a privatização do ensino. Sendo assim, percebe-se cada vez mais o interesse das pessoas sem “agregar” valor à sua mão de obra como meta a ser alcançada a qualquer preço. Para que esse objetivo seja atingido, torna-se necessário que os trabalhadores direcionem as suas formações por meio do “turbinamento” dos currículos. Tais medidas impulsionam uma série de mudanças de acesso à qualificação desejada, que, segundo Cabral (2012, p. 28), ocorre por meio das “[...] novas formas de combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das formas tradicionais exclusivamente assumidas pelo Estado”. A interferência também se dá no campo das mensurações dos resultados como um meio de regulação e desregulação das políticas sociais.

As reformas educacionais, nesse momento, incorporam um discurso que realça a liberdade individual, a diversidade, a competição, a descentralização como mecanismos importantes para incrementar a eficiência e a qualidade dos sistemas

educacionais e, ao mesmo tempo, acentua o papel regulador e regulamentador do Estado. (CABRAL NETO, 2012, p. 29)

Ainda sob esse aspecto, ressaltamos o caráter da criação dos sistemas avaliativos, que sob a justificativa de mensurar resultados do desempenho escolar, surge como medida de controle e regulação – tanto por parte do Estado quanto por parte do mercado – sob a alegação de se estabelecer parâmetros de formação atrelados ao crescimento econômico. Essas medidas ocorrem em âmbito nacional e mundial, sempre sintonizadas pelos critérios determinados pelas grandes corporações, que interferem, inclusive, sobre o perfil profissional ofertado nos cursos das universidades públicas. Cabral Neto (2012, p. 30) evidencia que a pressão exercida por estes organismos se dá até no que se refere à oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior.

A influência dessas organizações no campo da educação se faz presente nas reformas empreendidas em nível dos Estados nacionais, nas últimas décadas, e vem se expressando em uma diversidade de medidas reguladoras assim resumidas por Cabrito (2011): a diversificação de mecanismos de controle; o reforço da regulação pelo mercado; a intensificação da avaliação externa das instituições e dos docentes; a erosão da profissionalidade docente e do poder dos sindicatos; a desresponsabilização financeira dos Estados; a abertura do ensino superior à iniciativa privada; a promoção da concorrência por meio dos quase-mercados; ou a abertura da universidade pública à sociedade civil, nomeadamente por meio de conselhos gerais, conselhos de curadores etc., que representam as “forças vivas da sociedade civil” (em outras palavras, o mundo empresarial).

Depreende-se, a partir da análise desse autor, que as IES's no atual contexto estão passando por um período de sérias ameaças ao seu funcionamento e existência, pois o projeto de ação neoliberal - ao adotar os parâmetros de avaliação - pretende demonstrar estatisticamente que a educação pública não dá o efetivo retorno social, uma vez que as mensurações dos resultados têm por objetivo regular e comprovar a ineficiência dos serviços prestados pelos serviços públicos de ensino. Para Cabral Neto (2012, p. 31), “[...] o poder público nacional necessita aperfeiçoar suas condições para o exercício da função regulatória do sistema educacional, realizando-a, em concomitância a função de avaliação”.

Nesse sentido, os dados obtidos pelos instrumentos de avaliação deveriam orientar o aperfeiçoamento e melhoramento de tais serviços, no entanto, pela lógica neoliberal, a solução para esse problema é privatizar as instituições que não respondem concretamente aos interesses da sociedade. Com isso, transfere-se a educação para o domínio do mercado, como um meio de sanar o financiamento público nessa área.

Sob o contexto até aqui explicitado, Evangelista (2012) nos mostra, que além da estratégia de controle das instituições de ensino, a década de 1990 se inseriu nesse escopo

como o momento em que a formação de professores se destacou como categoria subordinada às políticas públicas na área da educação, tendo a figura do professor como o sujeito instrumentalizado pelas políticas educacionais, visto como protagonista. Porém, sabe-se que esse se tornou mais um ator para a concretização dos anseios neoliberais.

[...] De fato, corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados. (EVANGELISTA, 2012, p. 5)

A autora evidencia que ao longo dos governos FHC e de Lula da Silva a situação da formação de professores passou por uma série de desdobramentos que demandaram no surgimento de programas voltados à categoria docente.

[...] o governo organizou 11 programas específicos para formação, cinco para preparo de material de estudo, um programa de estímulo à iniciação à docência no nível superior, três redes, um sistema de formação a distância, uma política de formação articulada à CAPES, um prêmio para professores, um fundo (FUNDEB), um banco de dados internacional, três programas de formação de profissionais da escola – entre eles o professor – e os programas GESTAR e PRADIME. Além disso, criou a política de editais com financiamento para formação e transformou os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs em agência de formação docente (EVANGELISTA, 2012, p.5).

Diante do exposto, percebemos que o sistema capitalista, em meados do século XXI, demonstrou a grande força, por meio dos organismos multilaterais em impor aos governos de países periféricos o alinhamento às normas estabelecidas por eles. Segundo Evangelista (2012, p.5-6),

Essa relação não é de mera subordinação do Brasil ao capital internacional, mas de uma subordinação orgânica, articulada, concertada, pactuada entre os interesses, internos e externos, do capital-imperialismo.

Nesse caso, o Estado Nacional brasileiro se dispõe a ocupar a condição de subalternidade, pois quem define as regras do jogo são as grandes corporações. Desse modo, a formação de professores passa a ser incluída como uma questão de Estado, para tal foi necessário criar uma série de estratégias.

O Banco Mundial, no documento *Education Sector Strategy Update* (2006), defende as redes nacionais e regionais de pesquisa para proposição e disseminação de consensos, focar o trabalho docente nos resultados e construir sentimento de pertença entre os professores. As redes, estratégicas, fariam chegar às localidades

mais remotas da América Latina e Caribe as diretrizes educacionais para a formação docente, melhorando a performance dos professores. (EVANGELISTA, 2012, p.6).

Cabe destacar, também, o papel da UNESCO como ente articulador das ações que correspondem à formação de professores, pois esse organismo adota o parâmetro de desenvolvimento dos países, segundo o aproveitamento educacional em nível mundial, além de ser porta voz no sentido de reverberar o discurso de combate à desigualdade e pobreza frente às condições de miséria em que se encontram os países subdesenvolvidos diante da economia global. Sob esse aspecto, Evangelista (2012, p.6) destaca que:

A preocupação da UNESCO com a formação docente é grande, razão pela qual dissemina a ideia de reconverter instituições e cursos de formação tendo em vista adequá-los à produção de docentes consentâneos com a reconversão do trabalhador.

A autora explicita em suas análises que a UNESCO insere em seus discursos a ideia de que o combate à pobreza e à miséria é de responsabilidade da escola, por meio do acesso à educação formal. No entanto, para esse organismo, as instituições escolares, sobretudo as que se encontram situadas nos países periféricos, não têm suprido o instrumental adequado no sentido de atender a demanda para o mercado de trabalho, o que conseqüentemente causa o desemprego e a falta de mão de obra qualificada. Sendo necessário, portanto, investir no preparo dos professores como uma medida de sanar essas problemáticas.

Sob essa nova configuração e necessidades no mundo do trabalho, o governo constrói socialmente a ideia de que o professor é um redentor, ou pessoa responsável em combater, a partir do seu trabalho pedagógico, as mazelas sociais com treinamento e qualificação suficiente, convertendo a classe de crianças, jovens e adultos à emancipação material e econômica, por meio da frequência em escolas. Para materializar tal intento, o Estado criou uma série de estratégias que vão desde os dispositivos legais, até às políticas públicas educacionais que propiciaram, por exemplo, “a reconversão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica em agências de formação docente” (BRASIL, 2008). Essas instituições passaram a formar professores para atuar nas mais diversas frentes de trabalho e a atender públicos diversos. Por essa razão, a educação assumiu várias dimensões. Conforme documentos oficiais: [...] “na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo”. (BRASIL, 2009).

Nesse caso, a formação de professores foi pensada para além da instrução escolar, visando atender às peculiaridades sociais, culturais e as demais necessidades dos estudantes das escolas públicas situadas em todo o território nacional.

Ocorre que, atualmente, as escolas atendem aos mais diversos e heterogêneos públicos, o que tem acarretado na sobrecarga de tarefas a essa instituição, e também, na precarização, desvalorização e desprofissionalização da categoria docente, uma vez que são transferidas tantas atribuições a esses profissionais, que culminam no excesso de responsabilidades que estão para além do trabalho pedagógico. Por esse motivo, não é de se surpreender ao visitar as escolas públicas, situações em que os professores precisam intervir, no sentido de sanar problemas de violência, de assistência emocional, aos alunos oriundos de famílias desestruturadas, apresentando dificuldades de convivência, de interação e de aprendizagem. Diante desse quadro caótico, a escola conta, a princípio, com a figura do professor e algumas vezes com a equipe pedagógica, que assim como os docentes, não consegue sanar todas as demandas ocorridas no espaço escolar.

Os impactos dessas políticas no interior da escola se expressam não só no alargamento exponencial das tarefas docentes, mas em todas as formas de responsabilização que lhes são imputadas. A nova pedagogia da Hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, invade a escola de modo subliminar. Diferentemente do que poderíamos pensar essa pedagogia não se restringe à formação da consciência do professor; ela está viva nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infra estruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis. (EVANGELISTA, 2012, p.9)

Portanto, o que se infere, a partir dos programas que visam formar professores, é que as condições de trabalho e o contexto em que as escolas estão inseridas, não são levados em consideração quando o assunto se refere à qualidade em educação. Historicamente, as escolas públicas têm ofertado a instrução sob condições precárias, desenvolvendo suas atividades de modo improvisado, contando com infraestruturas comprometidas, pois o atendimento dos serviços educacionais tem sido sistematicamente afetado por ações governamentais que excluem essa área como prioritária. Cortes nos gastos, salários defasados, não cumprimento da legislação - como o não pagamento do piso salarial - assim como cobranças para que as escolas deem conta de resolver problemas como baixo desempenho, evasão escolar e violência urbana, são a tônica das escolas em cenário nacional. Para além desses aspectos, Evangelista (2015, p. 180) nos aponta o engendramento das classes hegemônicas e o protagonismo destas sobre os projetos que envolvem a educação.

Não surpreende, por conseguinte, que a classe dominante lance mão das alianças possíveis para alcançar seus intentos, nem que a Educação seja a escolhida para compor a essência de suas explicações para os problemas socioeconômicos. Tal racionalização, reconstruída pelo neoliberalismo, após os anos de 1990, no Brasil, insiste em que a falta de educação formal ou uma de má qualidade produz o atraso nacional, perspectiva própria da Teoria do Capital Humano. O oposto disso resultaria no desenvolvimento tecnológico e na inovação da produção para os quais o empresariado é considerado excelente parceiro.

No mote da onda neoliberal a educação passa a ser o algoz e, ao mesmo tempo, a solução para o crescimento e desenvolvimento econômico. Evangelista (2015, p. 181) destaca que “O consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola”. A concentração de renda, as desigualdades e demais contradições que ocorrem no cerne do sistema capitalista nem são evidenciados, mesmo porque os neoliberais creem piamente que as disparidades econômicas ocorrem muito por conta da falta de esforço e dedicação das pessoas que não se preparam o suficiente para serem inseridas ao mercado competitivo. É uma responsabilidade individual, que nada tem a ver com os problemas gerados pelo próprio sistema. Parece que o criador e a criatura não são faces da mesma moeda.

De modo mais profundo, devemos destacar que inserido a essa realidade há em jogo interesses antagônicos, dos quais fazem parte as instituições de ensino público e as classes majoritárias. Tendo como destaque, nesse cenário, a figura do professor como afirma Evangelista (2015, p. 180): [...] “está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública”. Diante do exposto, entendemos que essas categorias são as mais afetadas por acordos estabelecidos entre governos e as grandes corporações, pois ambos se pautam na concepção de que: [...] essas organizações compõem organicamente a lógica do capital, posto que expressam um projeto para o qual se busca a adesão, condição *sine qua non* para a coesão que possibilite uma ação social alienadora. (Idem).

Isso se dá muito por conta das intervenções das políticas públicas destinadas à formação de professores, em relação ao que mais uma vez Evangelista (2015, p. 183) destaca: [...] “o discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele”. Se a educação não

responde aos apelos do mercado, tudo leva a crer que os professores não estão preparados o suficiente para atender aos novos desafios impostos por esse sistema.

Portanto, sendo exigido que esse professor se enquadre em um rol de obrigações e a um perfil que se adéque às reais necessidades desse “mundo novo”, para isso, ele precisa:

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender e lidar com novas habilidades. (EVANGELISTA, 2015, p. 185)

Em outras palavras o que se espera desse professor é a capacidade de adaptar-se a esse “novo” contexto e orientar os alunos para que sigam essa mesma cartilha. Não é à toa o esforço de governos em criar programas, assinar contratos na compra de livros didáticos e articular ações com assessorias pedagógicas. Esses materiais se apresentam muitas vezes desarticulados da realidade dos professores e descontextualizados do espaço escolar e da realidade dos alunos, em um ato que desprivilegia a atuação dessa categoria na elaboração do conhecimento e na busca de soluções para problemas peculiares de cada escola. Como pontua Neves (2004, p.10):

Daí depreende-se que ela [educação] se configura em meio empregado pela classe dominante e dirigente no Brasil de hoje para que a classe trabalhadora pense minimamente e os que exercem funções intelectuais se tornem, em sua grande maioria, especialistas com reduzida capacidade de elaboração da crítica às relações sociais vigentes.

Esse modo de pensar está para atender aos interesses da classe vigente, pois, com isso, escamoteiam-se as relações contraditórias envolvidas na organização da estrutura social, em que se configuram a exploração de uma classe sobre a outra, assim como a acumulação de patrimônio, gerando com isso a exclusão social, a pobreza e a miséria, aspectos veementemente contestados pelos capitalistas, pois a lógica para esse tipo de sistema se assenta na ideia da livre concorrência, do livre mercado, cabendo a cada indivíduo superar os obstáculos e obter por conta própria o seu lugar ao sol. Sendo, por essa razão, justificada a atuação de um professor que não evidencie em sua prática o senso crítico, que não conteste as contradições apresentadas por esse sistema, pois ora o consideram como entrave ao

desenvolvimento econômico, ora o consideram como protagonista das conquistas de uma sociedade mais preparada aos interesses da classe burguesa.

Sobre o assunto, Evangelista (2015, p. 190) evidencia que o profissional da educação, diante desse novo contexto, é visto “contraditoriamente, já que ao mesmo tempo em que se constitui como um *superprofessor*, ele é constituído como professor-*instrumento* [...]”, cujo objetivo seria o de transformá-lo em colaborador para a manutenção da hegemonia burguesa”.

Diante do exposto, o professor é inserido como uma das peças da engrenagem que move o sistema produtivo e, além disso, ele faz parte de um dos setores mais importantes da sociedade: a educação. Sendo essa área estratégica para atuação do controle, tanto por parte dos Estados, quanto por parte das classes hegemônicas. Sobre esse aspecto Souza & Araújo (2015, p. 34) explicitam que:

[...] no cenário mundial, há três formas de distinguir os sistemas de responsabilização, que podem variar segundo as instituições que as aplicam e o comportamento exigido, são elas: a burocrática, o comportamento profissional e os resultados da escola, reforçados pela ideia de que existe uma relação entre produtividade econômica e educação.

Portanto, a relação que se estabelece com a escola, diante dessa concepção, é a de que esta instituição está para os anseios dos interesses do Estado, assim como aos do mercado. Souza & Araújo (2015, p. 34) destacam que:

As mudanças nas relações de trabalho são necessárias por causa da indispensável capacidade de adaptação normativa a determinadas relações de produção, formando disposições de comportamentos que correspondem ao interesse do sistema educacional.

Esses dois entes se alinham no sentido de transferir à educação a responsabilidade em responder as demandas sociais, sem, contudo, criar as condições favoráveis para que professores e escolas possam desenvolver suas atividades com a devida qualidade merecida.

Na atualidade, novas forças liberais e conservadoras acabam por assumir as rédeas dos governos em todo o mundo, como é o caso do Brasil, acentuando o caráter economicista e uma pauta conservadora que afeta a educação como todo, com um forte viés ideológico alinhado às forças religiosas e conservadoras.

No próximo capítulo, será esmiuçado o Programa ALFAMAT como um programa que, dentre outras responsabilidades, surgiu para dar conta dos baixos índices de aproveitamento escolar detectados pela Rede Municipal de Educação de Belém, o qual preconiza em seus

fundamentos práticos orientações e a formação de professores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental.

3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ALFAMAT: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS VOLTADOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CICLO II

O capítulo ora apresentado tem por objetivo situar e caracterizar o programa de formação continuada ALFAMAT, desde a sua implementação - ocorrida a partir dos desdobramentos entre os primeiros programas ofertados aos professores vinculados à SEMEC - até as dimensões filosóficas e pedagógicas, inerentes à proposta em questão. Com isso, pretendemos evidenciar os princípios que norteiam o referido programa, assim como os documentos e dispositivos legais que subsidiam a formação continuada de professores do Município de Belém.

3.1 O sistema de educação no município de Belém

Neste item identificaremos os princípios que norteiam o ordenamento jurídico relacionado aos aspectos legais sobre a organização do sistema escolar no Brasil e as suas implicações na educação dos Estados e Municípios, mais precisamente aqueles que têm relação direta com as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental inseridas no município de Belém.

Em se tratando do contexto histórico vale mencionar que o Sistema Nacional de Educação, segundo Saviani (2010), é resultante da ação sistematizada e organizada intencionalmente e previamente pensada por seres humanos, com o objetivo de sistematizar a educação no plano mais abrangente.

Para Saviani (2010), o termo sistema pressupõe a relação com a ideia de algo público, com a normatização de regras que devem ser direcionadas a todos que, no caso do Brasil, surgiu como prerrogativa no sentido de universalizar o ensino e combater o analfabetismo, porém, segundo autor, não se fortaleceu como uma medida efetiva em função de que a implantação de um sistema nacional de educação esbarrou em uma série de obstáculos, tais como:

- a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil;
- b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas;
- c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional;
- d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010, 381)

Em termos legais, podemos pontuar historicamente que o sistema de ensino brasileiro iniciou-se efetivamente a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Constituição Federal de 1934, tendo como objetivo o ordenamento do Sistema Educacional Brasileiro, que culminou, segundo os autores Pickler e Rocha (2011, p.1), no desdobramento de “três versões que foram promulgadas: a primeira em 1961, a segunda em 1971, e a última que está em vigor a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996”, esta por sua vez contemplou no que compete à área da educação:

[...] a gestão democrática do ensino público, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas, além de prever a formação e carreira de docentes, bem como fomentou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

Além desses temas, a atual LDB nº 9394/94 trouxe entre os seus capítulos e cláusulas um redesenho do ensino desde a educação infantil até ao ensino superior, definindo os níveis e modalidades, assim como aqueles que se referiam à educação especial, profissional, indígena e Educação a Distância (EaD), componentes que outrora não tinham sido objetos de preocupação de legislações anteriores, ocasionando, de certo modo, no direito ao acesso à educação formal desses segmentos da sociedade. De acordo com Pickler e Rocha (2011), a LDB de 1996 dividiu o eixo da educação regular em dois níveis: educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental até ao ensino médio, e a educação superior, a qual abrange a graduação e a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. No capítulo IV, que concerne à Organização da Educação Nacional, o Art.8º preconiza que os Estados, o Distrito Federal e Municípios devem atuar em regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino. Nesse capítulo, em seu artigo 11 está assim expresso:

[...] Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI – Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Nesse sentido, o Município de Belém, por meio da SEMEC, assumiu a responsabilidade de organizar e prestar serviços nos seguintes níveis de ensino: educação infantil e o ensino

fundamental, abrangendo do 1º ano até ao 9º ano da educação básica. Para institucionalizar o referido sistema, segundo Cabral (2008, p. 33), a SEMEC estabeleceu, por meio da “Lei Nº 7.722 de 7 de julho de 1994, o Sistema Municipal de Educação”, o qual objetivou a reforma da educação na rede de ensino municipal, assim como referendou o reconhecimento da formação continuada de professores, e a reformulação do currículo respectivamente.

Importante lembrar que no ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jontien, na Tailândia, sob a liderança da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Essa conferência tratou da revisão dos processos de formação que ocorriam na educação básica, e fazia referência à necessidade de se estabelecer compromissos entre os países presentes nesse encontro, com vistas a definição de atendimento a necessidades educativas fundamentais, que deveriam ser perseguidas pelos países, dentre eles o Brasil. Esse movimento, resultou na elaboração do Plano Nacional de Educação, em 1993, e expressou o compromisso do governo de então promover e garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Dentre as medidas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou a aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. O novo Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei n. 10. 172, de 9 de janeiro de 2001. (SAVIANI, 2004, p. 8)

Diante da necessidade de se reformar o sistema de ensino, cumpria à SEMEC implantar uma legislação que possibilitasse a adesão dos professores; Logo, a formação continuada se tornou um requisito primordial, principalmente no que se referiam às estratégias de combate às questões do baixo desempenho escolar dos alunos, levando em conta que, nesse contexto, os índices de aproveitamento da rede municipal apontavam o fracasso escolar como um dos elementos agravantes a ser enfrentado pela SEMEC (CABRAL, 2008).

A formação continuada de professores do município de Belém foi objeto das ações desenvolvidas pelo Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE), em face da necessidade de se fazer as devidas adequações à educação municipal em um contexto de ampliação da oferta de escolarização básica, no ano de 1993. Segundo Cabral (2008, p. 33), a criação desse instituto repercutiu significativamente na formação de professores, sobretudo no que se referia ao reconhecimento da formação continuada como Plano de Governo naquela época:

Para tanto, é implementado um amplo programa de formação continuada, para dar sustentação à nova proposta curricular e, conseqüentemente, preparar os professores para efetivar a referida reforma, tendo em vista o elevado índice do fracasso escolar.

Nesse sentido, o ISEBE se constituiu como lócus principal de formação dos professores da rede de ensino, e dentre os seus objetivos, estavam propostas de orientação do trabalho do professor, a sugestão de estratégias e metodologias de ensino que se fundassem por uma consistência teórica e metodológica baseada no estudo sistemático, na elaboração e reelaboração do conhecimento, que pudessem viabilizar a melhor aprendizagem dos alunos.

O ISEBE se situou como o espaço onde haveria a possibilidade de inserir a pesquisa como elemento norteador da prática dos professores, pois fomentava a *práxis* pedagógica entendendo que o trabalho do professor se alicerçava no estudo sistemático, na apreensão teórica e na reflexão do fazer docente, tendo como base e pressuposto teórico as ideias de Pedro Demo, as quais visavam propor a capacitação de professores baseada na concepção da “pesquisa e elaboração própria” (BELÉM, 1996, p. 61). Pedro Demo entendia que a formação continuada de professores precisaria romper com a ideia de treinamento, pois segundo ele, os Centros de Treinamentos se mostraram inúteis frente ao combate do fracasso escolar.

Para Pedro Demo, (BELÉM, 1996, p. 61) a formação continuada centrada na ideia de treinamento era concebida: “No fundo, sendo apenas treinamento, replicam os vezos arcaicos da mera aula copiada, reprodução de esquemas teóricos, insistência em métodos passivos de avaliação, e assim por diante”.

No entendimento de Demo (BELÉM, 1996, p.62) o desafio da recapacitação ou da atualização permanente do docente, perpassava na submissão de um desenho curricular que primava pela apropriação do conhecimento formal e político, no qual se assentavam no “saber pensar e aprender a aprender” por meio da:

- a) Reconstrução do conhecimento por meio da pesquisa;
- b) Busca da autonomia com vistas a atingir a elaboração própria no sentido de saber refazer propostas pedagógicas;
- c) Articulação entre teoria e prática, de modo que ambas convergissem e a partir de então o professor pudesse refletir mediado pela teoria que iria nortear a sua prática;
- d) Constante atualização de modo que o professor estivesse em sintonia com os eventos e fatos históricos que ocorrem no mundo.

A SEMEC entendia que o coletivo escolar deveria ser contemplado nas ações formativas, portanto, todos os profissionais da educação foram inseridos como público a ser

atendido pelos projetos de formação continuada desenvolvida pelo ISEB como professores, diretores, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais.

O ISEBE era a “Casa do Professor” e caracterizava-se como um espaço que o professor da SEMEC poderia usar para o desenvolvimento de seu trabalho, pois a estrutura física do lugar era adequada às suas necessidades pedagógicas. Além de ser dotado de mobiliário, equipamento e material didático pedagógico em consonância com as exigências do processo de formação, o ISEBE oferecia laboratório de informática, salão de eventos, auditório, salas de aulas, refeitório e ainda contava com uma biblioteca, apesar do acervo um tanto limitado em termos de quantidade. (CABRAL, 2008, p.33-34)

A referida autora em sua dissertação intitulada “*Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém - A Experiência Formativa da Pesquisa e Elaboração Própria (2005/2007)*”, destaca que as primeiras tentativas de Formação Continuada organizadas pela SEMEC, a exemplo dos que se iniciaram no ISEBE, incorriam em falhas no que se referia a definição dos princípios que norteavam os projetos, por exemplo, não deixarem claro qual seria a concepção de formação orientada pela Secretaria, pois segundo a autora, a SEMEC, por meio dos documentos, explicitava ora a formação permanente, ora a capacitação ou aperfeiçoamento docente em serviço, que para ela, denotava certa confusão de entendimento da SEMEC em se tratando de formação continuada, pois para cada um desses itens o conceito e a concepção se diferenciavam.

Cabral (2008) menciona ainda que a pretensão da SEMEC com a implantação do ISEBE seria o de romper com a ideia de capacitação, que até então se centrava em momentos estanques sobre o trabalho dos docentes em sala de aula, e inserir um novo paradigma de formação continuada aos professores da rede de ensino municipal, na qual pressupunha a formação como um processo contínuo articulado ao contexto, às necessidades e às peculiaridades de cada escola.

Desse modo, o ISEBE encaminhou a formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal de Belém. Sua principal ação foi o Curso de Fundamentação Teórico Prática ou Curso de 360 horas, distribuído em cinco etapas alternadas, compreendendo Fundamentação Teórica - Prática e Prática Assistida, destinadas a professores da educação infantil, ensino fundamental e técnico (orientadores, supervisores e diretores administradores). A primeira e terceira etapas foram de fundamentação teórico-prática de caráter propedêutico. A segunda e quarta eram efetivadas no correr do ano letivo na escola e constituíam-se na Prática Assistida, isto é, momentos de reflexões teórico-práticas, de estudos complementares, troca de experiências, que contribuíam para a construção de um processo de ação – reflexão – ação do trabalho pedagógico no cotidiano da escola em consonância com o que se discutia na etapa propedêutica. (CABRAL, 2008, p. 34)

Os cursos do ISEBE eram ofertados aos professores desde a educação infantil até a 8ª série, estendia-se também na oferta de cursos técnicos. Ao final de todas as etapas do Curso, que perfazia uma carga horária de 360 horas, os cursistas deveriam construir um trabalho individual consoante ao princípio norteador do programa, que seria “elaboração própria”, sendo posteriormente socializado nos grupos que compunham a formação. Cabral (2008) evidencia que havia problemas quanto à conclusão dos cursos, pois muitos trabalhos careciam de serem refeitos, e esse ponto era ignorado por parte dos participantes, o que, segundo ela, contribuiu sobremaneira para a descontinuidade do processo e em falha de avaliação do projeto.

Vale mencionar que, além do Programa de Formação Continuada proposto no ISEBE, constatamos no percurso histórico da Rede Municipal de Ensino (RME), que outros projetos se fizeram presentes. Nesse sentido, destacamos a experiência implantada pela “Escola Cabana” na Gestão do então prefeito Edmilson Rodrigues, do Partido dos Trabalhadores, que assumiu a prefeitura de Belém no período de 1997 a 2004, e que substituiu o prefeito Hélio Gueiros.

Conforme menciona Bertolo (2004), o Projeto da Escola Cabana, embora fosse pioneiro no sentido de inserir em seu escopo a valorização dos aspectos práticos no exercício da docência, com a ideia de emancipação e participação popular, ele se constituía em um tipo de política educacional centrado nas novas configurações das reformas da década de 1990, o que desconsiderou, segundo a autora, o seu caráter de originalidade.

Bertolo (2004, p 110) explicita ainda em sua tese intitulada *Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola* que o referido projeto se adequou às diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, principalmente porque esta esfera é o ente responsável pelo repasse e subsídio de muitas ações nas escolas públicas como, por exemplo, o projeto “*Turmas de Aceleração da Aprendizagem – Do Fracasso ao Sucesso Escolar*”, que captou “recursos por aluno do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)”.

Tal proposta desenvolveu-se no período de 1997 a 2004, na rede municipal de ensino da cidade de Belém, comprometida com um projeto histórico para a cidade que buscava criar uma nova cultura política, através da inversão de prioridades e da democratização do Estado, incentivando a participação popular. Para tanto, articulou-se a este projeto histórico a partir da marca de governo *Dar um futuro às Crianças e Adolescentes*, tendo como princípios norteadores a inclusão social e a construção da cidadania. (FONSECA, 2009, p. 60)

A Escola Cabana tinha como um dos seus pressupostos a ideia de que a construção do Projeto Político Pedagógico se dava por meio da participação popular, logo, o protagonismo da comunidade escolar era imprescindível ao processo de elaboração das propostas que seriam implementadas nas escolas. Assim, a concepção da Escola Cabana se dava sedimentada na emancipação das classes populares, que pela ótica do projeto, reconhecia os alunos como sujeitos históricos, por essa razão, a estrutura da Escola Cabana se assentava, segundo Fonseca (2009, p. 61), da seguinte maneira:

[...] a organização do ensino em ciclos, a aplicação da avaliação emancipatória como possibilidade de superar a lógica seletiva e classificatória, a não padronização dos conteúdos/conhecimentos discutidos no âmbito escolar, a implantação da gestão democrática e a política de formação dos educadores da rede de ensino.

Percebemos assim, que a formação de professores tem sido recorrente nas propostas de governo no que se refere às estratégias futuras para a educação do município de Belém. Assim como foi a proposta do ISEBE, porém com características diferenciadas, pois a Escola Cabana se diferenciava nas prioridades a serem atendidas em seus planos, dos quais destacamos os que tinham a ver com as questões da valorização docente.

No que concerne à *Valorização profissional dos educadores*, a gestão do “Governo do Povo” acreditava que para efetivar a proposta pedagógica da Escola Cabana era necessário o total envolvimento dos educadores, tendo em vista a superação das práticas tradicionais de treinamento/capacitação de recursos humanos e a construção de uma educação voltada à formação humana crítica e criadora. Assim, considerou-se importante a criação de espaços de diálogo que possibilitassem aos trabalhadores da educação momentos de reflexão sobre sua práxis, espaços estes que privilegiassem a escola como *locus* da formação do profissional da educação. (FONSECA, 2009, p.65)

Nesse aspecto, damos destaque especial também ao fato de se inserir a escola como principal *locus* de formação, sendo um dos objetos de atenção da Escola Cabana, por entender que esse espaço é o ambiente primordial de onde deveriam ser extraídos os temas de estudo, assim como as investigações; segundo Fonseca (2009) é a partir desse local que devem emergir os problemas, fenômenos educativos e necessidades a serem atendidas, estudadas e respondidas. Vale mencionar que as experiências em torno do eixo central, escola, mostraram-se bastante interessantes, pois visavam, conforme explicita a autora, fazer com que a SEMEC se assentasse em estratégias que inserissem o protagonismo de professores e alunos diante do processo de ensino e aprendizagem dos educandos:

A SEMEC desenvolveu a política de formação por meio de ações de acompanhamento e assessoramento, formação por coletivos de educadores e implantação da Hora Pedagógica. Com relação aos primeiros, as ações correspondiam ao fortalecimento e à criação de vínculos entre os gestores da política educacional e os trabalhadores que atuam nas escolas, por meio de debates e reflexões acerca do processo de concretização da proposta cabana de educação, oriundas das condições concretas de execução da proposta presentes no cotidiano de trabalho dos educadores. (FONSECA, 2009, p.65-66)

A autora destaca que a “Hora Pedagógica”, na gestão do Governo Popular, caracterizou-se por um grande avanço no campo da formação e da valorização trabalho docente, pois possibilitou que professores tivessem resguardado o direito de se qualificar e planejar as atividades pedagógicas.

Outra ação que obteve bastante evidência no Projeto Escola Cabana, no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, foi a criação da Hora Pedagógica (HP). Esta ação, que permanece como política até os dias atuais, corresponde ao momento de estudo pelo professor, na escola e dentro da sua carga horária de trabalho. Objetivava o encontro semanal entre os professores de mesmo ciclo e áreas de conhecimento, para estudo e debate sobre as problemáticas relacionadas à aprendizagem dos alunos, planejamento individual e coletivo e a avaliação. Como se verá mais à frente, esta ação é considerada nos estudos como de grande importância para a melhoria da qualidade do processo ensino- aprendizagem na Escola Cabana. (FONSECA, 2009, p. 66)

Percebemos, por meio da pesquisa da autora e da elucidação do projeto Escola Cabana, que ao longo da implementação do referido projeto, a situação da educação no município de Belém teve avanços significativos, sobretudo aqueles que se referiam ao preparo e ao desempenho de professores e alunos, uma vez que, pela primeira vez, permitia-se que os profissionais da educação tivessem a oportunidade de elaborar projetos que visassem atender os problemas e a realidade das escolas onde estava inserido esse público.

3.2 Caracterização da SEMEC

De acordo com o histórico disponibilizado no sítio da SEMEC/Belém (2018) identificamos que esta Secretaria foi criada em 1964, a princípio como Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), tornando-se, posteriormente, o que atualmente conhecemos por SEMEC, e que tem como competência,

Orientar a política educacional do Município, fomentar, organizar e manter os diversos níveis de ensino do Município de Belém, bem como promover o aprimoramento cultural da população desta cidade, através dos meios adequados ao seu alcance. (BELÉM, 2018, p. 1)

Além de administrar recursos voltados ao fomento e manutenção das escolas, a SEMEC tem a finalidade de estender serviços na área da educação que deem suporte a aprendizagem dos alunos e, para tanto, a Secretaria oferta serviços que em paralelo auxiliam no desenvolvimento cognitivo e emocional dos seus educandos. Por essa razão, evidenciamos abaixo algumas ações que, segundo o site oficial da SEMEC, existem com para atender os referidos objetivos.

Quadro 1- Ações desenvolvidas pela SEMEC/Belém – 2018

Serviços/Projetos	Ações
Informática Educativa	O NIED organiza os laboratórios de informática nas escolas; fomenta a pesquisa sobre o uso de informática em sala de aula; auxilia na implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas; aplica e desenvolve cursos de capacitação aos professores da rede de ensino municipal.
Escola Municipal de Dança	“Oferece aulas de dança gratuitamente em espaços municipais e espaços conveniados com a prefeitura, como Aldeia Cabana, Unama, Liceu de Artes e Ofícios Mestre Setenta, casa mental adulto e infantil, Espaço Sila, NPI, UFPA, etc”.
Programa Brasil Alfabetizado	Por meio do Plano de Governo Federal para conter os índices de analfabetismo no município de Belém a SEMEC firma parcerias como “Oportunidade de alfabetização e ensino supletivo noturno em centros comunitários, associações, igrejas e outros espaços sociais nas comunidades”.
Escola Municipal de Esporte	“Oferece aulas gratuitas para o público infanto-juvenil em diversas modalidades esportivas, como futebol (campo e salão), basquete, vôlei, handball, judô, karatê e natação. Para a terceira idade, há hidroginástica e dança folclórica”.
Escola Municipal de Esporte	“Promove acompanhamento de caminhadas e aulas de ginástica na Praça Brasil (segunda a sexta, a partir das 18h30), orla de Icoaraci (18 às 21 horas) e no campus da UFPA no Guamá (segunda a quinta, das 15h30 às 18h), com orientação de professores de educação física. Aberto ao público em geral”.
Projeto Viva Vôlei	“Em parceria com a Confederação Brasileira de Vôlei (CBV), promove aulas de míni-vôlei (variação do vôlei direcionada ao público infantil de 7 a 14 anos, com quadra reduzida e equipes de apenas quatro jogadores) ”.
Projeto Viva Vôlei	“Treina pessoas que desenvolvem trabalhos comunitários de futebol, envolvendo crianças e adolescentes que residem em bairros carentes. O objetivo é melhorar a qualidade e a técnica para as aulas ofertadas”.

Vale ressaltar que as informações contidas no referido quadro foram extraídas do site da SEMEC/Belém, destacamos com o intuito de ilustrar os projetos coordenados pela SEMEC. No entanto, vale frisar que, das ações que foram elencadas, apenas a *Informática Educativa e o Brasil Alfabetizado* é um dos projetos que sabemos funcionar efetivamente, pelo menos nas escolas em que trabalhamos vimos as ações ocorrendo concretamente. Não temos como esmiuçar cada projeto em virtude de que o referido *site* dispõe de informações incipientes, o que não nos permite falar profundamente destas iniciativas definidas como de responsabilidade da SEMEC.

A SEMEC organizou, em termos de administrativos, o sistema de ensino através de distritos dos quais são incluídos: o Distrito do Bengui (DABEN), com 18 escolas e 15 anexos; O Distrito de Icoaraci (DAICO), com 16 escolas e 1 anexo; O Distrito de Belém (DABEL), com 07 escolas e 07 anexos; O Distrito do Guamá (DAGUA), com 14 escolas e 05 anexos; O Distrito da Sacramenta (DASAC), com 10 escolas e 07 anexos; O Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), com 09 escolas e 06 anexos; O Distrito do Outeiro (DAOUT), com 07 escolas e 13 anexos; E o Distrito de Mosqueiro (DAMOS), com 11 escolas e 02 anexos, o que em números representa uma rede de ensino composta por 92 escolas municipais e 55 anexos, totalizando 147 instituições de ensino fundamental vinculadas a SEMEC, conforme dados publicados pelo site da SEMEC/Belém e disponibilizados pelo NIED/Belém.

Essa estrutura segue a organização estabelecida até outrora pela gestão do então prefeito Edmilson Rodrigues que tinha o objetivo de facilitar a inserção da população por meio da participação sobre o orçamento participativo de acordo com os distritos, assim como a gestão democrática das escolas, no sentido de inserir as pessoas no processo de tomada de decisão das ações governamentais a título de prefeitura.

Em se tratando da gestão das escolas percebemos que, atualmente, essa estrutura não tem grande impacto; em nosso entendimento, teria, por exemplo, se a SEMEC utilizasse para fins de descentralização das formações, pois uma das queixas das professoras que participam das formações é o deslocamento para o NIED, visto a distância entre as escolas em que os professores trabalham e o Centro de Formação. Surtiria efeitos positivos também no que se referisse ao repasse de recursos financeiros, uma vez que há distritos que requerem maior atenção, em virtude de que há escolas situadas em bairros periféricos, o que exige maior empenho e atenção do poder público.

Desse total de escolas municipais distribuídas por distritos, vale frisar que o ALFAMAT atende, em termos de números de turmas, 414 classes inseridas no 4º e 5º anos do ensino

fundamental, nos quais constam 12.205 alunos, assistidos por um número aproximado de 359 professores e 26 formadores, conforme dados disponibilizados pelo NIED.

O quadro técnico-docente dos profissionais que atuam no ensino fundamental da SEMEC encontra-se assim distribuído:

Quadro 2: Número de Professores e Técnicos Lotados no ensino fundamental na SEMEC/2017

	Categoria Profissional	Número
1	Professores	2.827
2	Coordenadores de Anexos	55
3	Coordenadores de Sede	368
5	Diretores de Escolas	92
	Total	3.342

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação e <http://cultiveduca.ufrgs.br>

A rede de ensino administrado pela SEMEC/Belém atende atualmente um total de 73.696 alunos, dos quais estão inseridos: Educação Infantil 13.178; Ensino Fundamental (Ciclo I e Ciclo II) 47.752; Educação de Jovens e Adultos 12.579 e Ensino Médio 187 (apenas uma escola oferece o Ensino Médio: a Escola Bosque). O que nos remeteu a inferir que a rede municipal atende, em média, aproximadamente 500 alunos por escola e anexos, assim distribuídos. O acesso de profissionais à SEMEC acontece por meio de concurso público.

Nesse sentido, consideramos que a rede de ensino municipal é bastante extensa em números de alunos atendidos, e níveis de escolaridade diversificada. O que nos remete a pensar se de fato a SEMEC consegue atender com a devida qualidade às necessidades tanto dos alunos, quanto dos professores, uma vez que estes se dividem por uma parte efetiva 2.161 (76, 44%) e outra, constituída por profissionais contratados 668 (23,63%), o que ocasiona uma grande rotatividade de professores que entram e saem do sistema municipal de ensino conforme dados obtidos no sítio CultivaEduca⁸ (2016).

3.3 Diretrizes curriculares que norteiam os ciclos fundamental I e II da rede municipal de ensino

Cumprir mencionar inicialmente neste item que a SEMEC/Belém adota como direcionamento para a consecução do currículo para o ensino fundamental as prerrogativas

⁸ Dados obtidos no site: <http://cultiveduca.ufrgs.br/1501402.3.html>

estabelecidas no que preconiza a LDB 9394/96 no âmbito da organização escolar no Capítulo II da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental I e II (2012, p.05), a Rede de Ensino Municipal de Belém assenta a organização do seu currículo escolar no entendimento de

[...] que o processo de reorientação curricular deve enveredar-se por um caminho cuja relação teórico-prática deve ser a mola propulsora nessa discussão, a fim de contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento que ainda está presente em algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Em função disto, a preocupação com a prática curricular ganha destaque, fruto que é das contribuições teórico-críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo.

Nesse sentido, a rede municipal pauta as suas ações curriculares na articulação entre teoria e prática, de modo que esses elementos possam convergir no sentido de superar a fragmentação do conhecimento, paradigma ainda muito presente na atuação docente. Sendo assim, a SEMEC acredita que professores precisam situar as suas práticas curriculares baseadas no ensino e na aprendizagem de conteúdos a partir da realidade, da necessidade e do contexto sociocultural das escolas, alunos e professores.

A rede de ensino, a partir das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012) adota como pressuposto a organização do currículo por ciclos de formação: as perspectivas do desenvolvimento humano; o desenvolvimento humano e ciclos de formação; a inclusão social, que compreendem a Educação Inclusiva e as Relações Etnicorraciais; além da Educação Ambiental e da Interdisciplinaridade.

Vale ressaltar que a ideia de implantação do sistema de ciclos no Brasil, embora tenha se acentuado com mais força a partir da década de 1990, já havia em período anterior a esse, em décadas anteriores, experiências no sentido de resolver os problemas da evasão, do abandono escolar e da repetência, sendo esses considerados como grandes desafios historicamente enfrentados por governos.

A expansão dessa política no país iniciou-se a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, em seguida, em outras redes de ensino. No decorrer dos anos 1990 e 2000 diferentes modalidades de ciclos foram sendo formuladas e diferentes denominações têm sido

utilizadas para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos. (STREMEL, 2012, p. 2-3)

Segundo a autora, a concepção de sistema de Ciclos adotada no Brasil tem forte influências do modelo de ensino implementado na França, após as reformas da educação primária ocorridas nos idos de 1989; foram definidos os tempos escolares em três etapas, levando em consideração a maturidade psicológica e cognitiva das crianças a partir da faixa etária e adequação da idade para cada nível escolar. Assim foi expressa:

A modalidade denominada como Ciclos de Aprendizagem tem suas origens na Reforma da Educação Primária Francesa (1989). Essa reforma definiu a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o crescimento psicológico das crianças: a) Etapa 1: Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) Etapa 2: Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) Etapa 3: Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Pode-se considerar que essa reforma buscou retomar aspectos da proposta da organização da escola em ciclos proposta no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947). A partir dos anos 1990, essa modalidade foi implantada na Suíça, na Bélgica, em Quebec (Canadá), no Brasil e em outros países. (STREMEL, 2012, p. 3)

A experiência dos ciclos de formação pode ser diferentemente percebida em todo o Brasil (ALAVARSE, 2009, p. 35); podem ser identificadas experiências nas redes públicas de ensino cuja característica principal foi a de:

Atenuar critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries – que foram agrupadas sob a denominação de ciclos – e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo. Em outras situações, as medidas foram mais intensas, com mudanças curriculares, incluindo avaliação, rearranjo dos tempos escolares e alterações no trabalho docente.

Desse modo, torna-se importante entender que essa forma de organização sofreu certa resistência nas redes de ensino públicas e privadas, pelos mais diversos motivos, muito por conta das mudanças que afetaria no modelo de prática pedagógica, até a questão da seletividade dos processos de escolarização, pois implicaria em uma mudança radical na concepção de avaliação e, conseqüentemente, da progressão dos alunos.

Nesse aspecto, Mainardes (2002, p. 35) entende que a política educacional pautada na ideia de Ciclos “[...] diferencia-se da promoção automática - uma ideias bastante desgastada no meio educacional, em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos”; no entanto, ele também, faz as devidas ressalvas no que

diz respeito à organização do ensino fundamental por Ciclos de aprendizagem, pois a perspectiva ao se pensar a implantação desses ciclos seria a de corrigir a situação do fluxo de alunos, uma vez que os níveis elevados de reprovação refletem na imagem negativa do Brasil em cenário mundial, sobretudo no que se refere aos *rankings*. Sobre isso, Mainardes, assim como Stremel (2012, p. 3), entendem que a implementação de uma política de ensino pautada nos Ciclos de Aprendizagem “constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de alunos”. O autor adverte:

Importante lembrar que, algumas vezes, os projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento, visando a obtenção de maior produtividade e eficiência. Eles visam "acelerar" a passagem dos alunos pela escola, aumentar o número de alunos concluintes, descongestionar o sistema de ensino, reduzir gastos etc. Em outras palavras, podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade de ensino e formação para uma cidadania plena. (MAINARDES, 2002, p. 37)

Mais uma vez, percebemos que as propostas de mudanças na área da educação obedecem ou se adequam aos interesses dos organismos externos, uma dessas constatações pode ser identificada no texto *Alfabetização e desenvolvimento de habilidades - Dia Internacional da Alfabetização* (UNESCO, 2008), em que a sugestão para estruturação dos currículos deve ser no sentido de criar estratégias voltadas às escolas e aos professores que atendam às demandas da lógica da produção econômica.

Preparar jovens e adultos para empregos, a maioria dos quais ainda não foram inventados, é um desafio. Acessar a aprendizagem ao longo da vida, aproveitar as vias entre diferentes formas de formação e se beneficiar de mais oportunidades para mobilidade tornou-se, portanto, indispensável.

Na verdade, o que se observa diante da análise de Mainardes, é o enquadramento da escola aos interesses de mercado, daí se justifica o uso racional dos termos eficiência e eficácia nos processos educacionais, tendo como principal foco os resultados estatísticos, pouco se importando se os números refletem de fato a elevação qualitativa do aproveitamento da aprendizagem dos alunos.

Vale mencionar que, à época em que Mainardes passou discutir as questões do Ciclo de Ensino, ele enfatizou que a escolaridade em ciclos e o projeto educacional brasileiro precisariam superar alguns desafios no sentido de instituir os sistemas de ensino em território nacional, pois, para que isso ocorra, deveriam ser levadas em conta as peculiaridades, as necessidades e os contextos históricos onde as escolas estivessem inseridas. Sem isso, o

sistema de ciclos atenderia à demanda do Estado em dar repostas estatísticas, porém sem o compromisso com a qualidade da educação, condição necessária, segundo ele, para garantia de aprendizagem.

No atual contexto educacional brasileiro, a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada, não podem ser implantadas enquanto medidas isoladas. Há necessidade da formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos; definição de currículo comum; investimentos na **formação contínua dos professores** e no fortalecimento da escola; garantia de melhores condições de trabalho; democratização da educação em todos os níveis; conscientização dos pais e alunos; **espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos dos quais não compartilham.** Quando nos referimos a um projeto educacional, pensamos num projeto articulado a um projeto histórico de sociedade, que tenha, como meta, a elevação global das condições de vida da população. É necessário que esse projeto educacional esteja também articulado com os demais órgãos do sistema público (saúde, assistência, trabalho, habitação), com os órgãos colegiados (Conselho Municipal de Educação, de Assistência, de Trabalho etc.) e com os setores da sociedade civil organizada (movimentos sociais e sindicais, por exemplo). (Grifo nosso) (MAINARDES, 2002, p. 47)

Inferimos a partir das ideias do autor que um projeto educacional que tenha como meta a garantia do direito à aprendizagem dos educandos, precisa considerar a presença dos professores na elaboração e execução efetiva dos projetos construídos tanto das Secretarias da Educação, quanto no que se referem às questões mais específicas das escolas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico. Mainardes enfatiza o fato de que essas ações, também precisam articular-se aos demais órgãos do sistema público, como uma espécie de rede ampla e conectada com o fim de amparar, dar assistência e suporte para que os alunos se desenvolvam e tenham resguardados o direito à cidadania, considerando que a formação do educando é complexa, o que requer apoio de vários órgãos públicos.

Mainardes, também faz referência à figura do professor diante das mudanças e impactos que um sistema de ciclos pode causar na estrutura educacional, o autor ressalta quanto ao planejamento das ações voltadas à formação de professores, que estas devem priorizar: a participação dos docentes, reconhecendo as condições de trabalho e de valorização, que segundo ele, não podem ser ignorados quando se vislumbra uma política educacional que pretende ser bem sucedida, pois é preciso que se considerem essas medidas na implantação de tais sistemas, como é o caso dos Ciclos de Aprendizagem.

Os profissionais da educação, em especial a classe docente, são elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que, efetivamente, os colocam em prática. Isto requer a ampla participação dos profissionais na formulação e adequações de propostas de ciclos, bem como no processo de

permanente avaliação da implementação da proposta. Em virtude das mudanças que tais propostas trazem, é necessária a formação contínua dos professores incluindo, como base e fundamento, discussões como: projeto educacional do qual a organização em ciclos é apenas uma parte, encaminhamentos metodológicos das áreas curriculares, modos de trabalhar com classes heterogêneas e com alunos que avançam nas séries sem o domínio dos conhecimentos básicos ou domínio parcial, transformação das práticas avaliativas etc. (MAINARDES, 2002, p. 48).

Percebemos pelas afirmações de Mainardes que a implementação de um sistema de ensino, requer esforço e empenho coletivo, incluímos nesse sentido o papel dos professores diante de tais mudanças que, para ele, está na importância de inseri-los para além do mero cumprimento do que é estabelecido em lei, pois ao se propor alterações que afetam o currículo, deve-se pensar nas condições materiais, econômicas e históricas das escolas, dos alunos e dos professores, assim como sobre a realidade em que estes sujeitos estão inseridos, em outras palavras, queremos dizer que, não basta que o projeto de mudança de uma rede de ensino fique apenas limitado ao plano das ideias, desconsiderando a vida das pessoas e o tipo de formação que se pretende ofertar diante das condições postas. Pensamos serem esses os maiores desafios enfrentados pela educação brasileira, pois não há como pensar formação de pessoas, sem antes investir na qualidade daquilo que se pretende oferecer.

Sobre esse aspecto, os autores Melo e Sá (2009, p. 106), no artigo intitulado *Investigações sobre o Sistema de Ciclos em Belém: cenários e desafios*, evidenciam por meio das análises de teses e dissertações que a implantação dos Ciclos nas escolas do Município de Belém passou por uma série de situações. Em um dos trabalhos os autores destacam a relevância de se pensar mudanças nas estruturas de ensino, porém com a participação efetiva dos professores.

[...] um projeto dessa natureza, para que de fato se enraíze, requer investimento maciço, permanente na formação dos educadores, pois não se faz mudança por eles nem sem eles. Não se faz política pública sem *feedback* permanente e sem humildade para reconhecer as falhas.

Os autores entendem que políticas públicas voltadas à educação só fazem sentido se de fato reconhecerem e inserirem efetivamente a participação dos professores. Os projetos e programas coordenados pela SEMEC deveriam seguir a orientação acima como regra a todas as políticas públicas que tivessem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos, considerando a fala dos professores, contemplando suas ideias e sugestões, para que estes não se sentissem alheios aos programas propostos.

Nesse sentido, consideramos oportuno que as Secretarias de Educação adequassem os sistemas de ensino no pressuposto da garantia da qualidade, entendendo que esta deve se pautar segundo o que refere Stremel (2012, p. 11),

A educação de qualidade social é um direito de cidadania, relacionada de maneira profunda com uma política global de inclusão social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma política de inclusão social tem como premissa a participação de todos nos mais diversos campos da sociedade, possibilitando o exercício da cidadania e a emancipação humana e social. Assim, a educação como direito de cidadania, fundada no princípio de inclusão social, se torna crucial em um contexto de desigualdades sociais, no sentido de proporcionar à população, em situação de desigualdade socioeconômica, dentro do contexto da atual conjuntura econômica e social, a formação e a instrumentalização necessária para “construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente”.

Por essa ótica, entendemos que a organização do ensino fundamental por ciclos não se resume apenas à mudança de um paradigma educacional, pois se insere dentro uma transformação radical, que tende a romper com formas ultrapassadas e tradicionais de aprendizagem; para além de um ensino mecanicista, que contribua na formação intelectual, moral e política. Assim, entendemos que a concepção de formação em ciclos pressupõe a emancipação dos educandos, pois reconhece que a formação não se dá por etapas estanques e sim por um processo contínuo desde a educação infantil até os níveis mais avançados da escolaridade.

Talvez sejam essas as razões para que a política com foco nos ciclos ainda não seja de fato concretizada, pelo menos em se tratando do aproveitamento da aprendizagem, levando em consideração que o Brasil continua assumindo índices negativos em educação em nível mundial.

3.4 A Concepção de currículo adotada pela SEMEC/ Belém

Para a discussão desse tópico, nos valem os documentos que norteiam a organização do currículo adotado pela SEMEC/Belém, que a priori são a Lei 9.131/1995; A Lei nº 9394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018.

A definição e organização dos conteúdos nos ciclos de formação do Município de Belém, nos ciclos de ensino, tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se ampara nos termos determinados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Lei 9.131/95, que segundo o MEC (2013), “define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação”.

Portanto, no que compete ao desenho curricular, e aos componentes e conteúdos programáticos voltados aos níveis de ensino, os municípios e Estados adequam os seus

currículos e sistemas em consonância com as orientações estabelecidas por resoluções a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 2/98. Tal resolução entende essas orientações como

Conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, MEC/ 2013)

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo tais documentos (MEC/2013), se deu em função da necessidade da aplicação de políticas públicas educacionais e também da garantia de se resguardar legalmente o direito a aprendizagem dos cidadãos brasileiros, como prerrogativa indispensável a ser adotada em todo território nacional, estabelecido por um conjunto de ações que versam sobre o que deve ser seguido a partir do programa de conteúdos e ensinado por professores, entendendo, nesse sentido, que o Estado deverá ser o ente responsável em assegurar por meio de dispositivos legais que a educação se efetive como um direito conforme apregoa um dos artigos da Constituição da República Federativa do Brasil.

Art. 205: A educação, 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.

Portanto, os sistemas de ensino adotados em território nacional são dirimidos e norteados por dispositivos legais que definem direitos e deveres do Estado Federativo para com os entes federados. Tais sistemas se instituem a partir de pareceres construídos por sugestões das comissões promovidos pelo MEC, que por meio de estudos e levantamentos sugerem proposições a serem seguidas para a educação.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – O papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

- IV** – A dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compoendo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar e educar*;
- V** – A promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
- VI** – A democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;
- VII** – A articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
- VIII** – A gestão democrática e a avaliação;
- IX** – A formação e a valorização dos profissionais da educação;
- X** – O financiamento da educação e o controle social. (MEC, 2013, p. 9)

Nesse sentido é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares foram construídas tendo como base as ideias acima dispostas, com o propósito de nortear as etapas e modalidades de ensino em território nacional, inclusive um dos itens orienta que os sistemas de ensino se articulem com os conhecimentos do contexto local, nacional e mundial, caracterizando desse modo a amplitude das abordagens dos conteúdos escolares numa dimensão que abranja o saber historicamente elaborado e acumulado. Por isso, ao serem planejadas e instituídas, as Diretrizes tinham com expectativa:

[...] contribuir, sobretudo, para o processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula. (MEC, 2013, p. 11).

O conjunto de ações inseridas na proposta de currículo nasce, portanto amparado por uma série de documentos que a princípio pretendem assegurar que alunos frequentem as escolas, mas, para além disso, que sejam consideradas as necessidades individuais e a efetiva aprendizagem de crianças em idade escolar, dirimindo a responsabilidade do Estado e da família para que esse direito seja garantido. Por esse motivo que a LDB 9394/96 tem passado, ao longo do tempo, por revisões e ajustes, considerando que o acesso à educação de fato se aplique.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (MEC, 2013, p. 13).

É justamente nesse tempo escolar diferenciado e nessa orientação de organização que a SEMEC/Belém assenta o seu currículo por Ciclos de Ensino, na qual se estrutura pela oferta da Educação Infantil, Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental, ressalta-se, nesse sentido, que a referida secretaria adota como concepção de educação as perspectivas do desenvolvimento

humano, em que a Rede Municipal entende que os Ciclos de Ensino devem reconhecer a Educação como um processo articulado ao desenvolvimento humano, considerando que os sujeitos têm suas identidades, particularidades e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Desse modo, a SEMEC nas Diretrizes Curriculares (BELÉM, 2012, p.7) assume como concepção de Desenvolvimento Humano as ideias pautadas nas seguintes formulações teóricas: a) na psicogenética de Piaget, na qual esse autor “demonstrou como evolui o conhecimento desde a infância até o conhecimento abstrato, altamente organizado que encontramos no adulto” (idem); b) em Henri Wallon “com ele a psicogênese passou a estar articulado à sociogênese, papel atribuído aos fatores sociais no desenvolvimento humano”; c) a sócio genética e histórico-cultural em Vygotsky, o qual entende que a aprendizagem se dá por meio de “um percurso sociogeneticamente mediado e dependente dos processos que ocorrem no duplo e complementar plano das interações socioeducativas e culturais”; d) a dialética em Klaus Riegel o qual justifica o desenvolvimento da criança assentado em quatro dimensões” duas de natureza interna: a interno-biológica e individual-psicológica, e duas de natureza externa: cultural-sociológica e externo física”; e) a histórico-cultural de Jaan Valsier o qual “ênfatiza que a criança e seu ambiente (ambos estruturalmente organizados) não são nem estáticos e nem imutáveis, mas estão em permanente transformação” e f) a bioecológica de Urie Bronfenbrenner destaca que “o Desenvolvimento Humano é algo contínuo que se faz na interface entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais, ou seja, um conjunto de processos”. Nesse sentido, “o desenvolvimento se dá pela acomodação progressiva, mútua entre o ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos ambientes em que a pessoa vive”.

A partir da análise das Diretrizes Curriculares Municipais podemos inferir que a concepção teórica adotada pela SEMEC tem por finalidade promover o desenvolvimento psíquico-cognitivo e social da criança, de modo que ela venha crescer, aprender e a se desenvolver de acordo com seus ritmos, limitações e possibilidades. Isso justifica, por exemplo, a organização dos níveis de ensino por ciclos, em que a avaliação se dá no sentido de verificar se os alunos adquiriram competências e desenvolveram habilidades a cada etapa escolar, para só então, posteriormente, prosseguir aos ciclos seguintes.

a) O desenvolvimento humano e ciclos de formação: a SEMEC evidencia em seu Planejamento Curricular que o Desenvolvimento Humano se faz na relação de um conjunto de processos, ciclos, estágios e fatores que se consubstanciam pela articulação/interação entre as peculiaridades dos sujeitos e o meio ambiente em que eles estão inseridos, sendo que o meio ambiente exerce reflexos significativos no desenvolvimento biopsicossocial dos alunos ao

longo de todo o percurso de vida. A concepção de desenvolvimento humano, nessa perspectiva, pressupõe que a formação dos alunos se dá tanto dentro, quanto fora da escola. Sendo assim, as *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental- Ciclos I e II* (2012, p. 12) adotadas pela Secretaria de Municipal de Educação, mencionam que os Ciclos de Formação devem pautar como eixo estruturante tanto no planejamento, quanto na organização dos conteúdos, e na avaliação da aprendizagem “[...] as idades da vida, a formação humana em seus tempos-ciclos da infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta”. Tais etapas devem ser devidamente reconhecidas e valorizadas no processo de ensino, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos educandos.

b) A inclusão social, que compreendem a Educação Inclusiva e as Relações Etnicorraciais: a SEMEC entende que as escolas, por meio das políticas de inclusão social, devem romper e superar o paradigma da exclusão social, no qual os alunos são rotulados entre normais e deficientes. Nesse sentido, as redes de ensino precisam aplicar os dispositivos legais que amparem os educandos, que por algum motivo necessitem de atendimento individualizado, entendendo que esse é um direito amparado em lei. Sendo assim, a SEMEC, por meio das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental- Ciclos I e II* (2012, p. 15), fundamenta as suas orientações pedagógicas e o currículo escolar no “[...] acesso de oportunidades de aprendizagem, promovendo mudanças arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares que beneficiam grupos historicamente excluídos do processo educacional”. Portanto, a rede de ensino municipal entende que uma escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças e elimina os obstáculos que impedem o acesso dos alunos ao conhecimento elaborado, criando e recriando estratégias de aprendizagem que se iniciam desde a elaboração do projeto político pedagógico até a gestão participativa, de modo a combater todo e qualquer preconceito e discriminação.

Para tanto, a SEMEC dispõe do Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CAEE), que em consonância com as leis do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolve atividades individualizadas por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) presentes nas escolas do município de Belém. O CAEE caracteriza-se como um ambiente que tem por fim fornecer subsídios pedagógicos às escolas, assim como àqueles referentes às questões técnicas e instrumentais, referentes à inclusão educacional, a qual se sustenta na perspectiva do direito e da diversidade humana.

A SEMEC também entende, nesse sentido (BELÉM, 2012), que uma escola inclusiva deve reconhecer a diversidade sociocultural e que, portanto, as comunidades afrodescendentes, assim como as indígenas, são parte constitutivas da formação histórica do

povo brasileiro, sendo assim, a nossa miscigenação é um fato que merece ter respeito e reconhecimento no interior das escolas. Estudos realizados sobre esses grupos revelam que a população afro e indígena estão entre as que diariamente sofrem as diferentes formas de preconceito racial e discriminatório que tem marcado, nem sempre de modo silencioso, a sociedade brasileira.

c) A educação ambiental: a SEMEC, por meio das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012, p. 19), reconhece “a educação ambiental como uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. Nesse sentido, a escola torna-se um meio em que temas de interesse à sobrevivência humana e à preservação planetária se fazem necessárias, daí a importância de abordar assuntos e conteúdo que correspondam às questões de cunho ambiental, assim com as implicações desta com o mundo, com o tempo e espaço com espaço. Esse item se faz necessário no componente curricular das escolas em função do papel político e da responsabilidade em fazer com que os alunos saibam manter e conservar um planeta com condições satisfatórias de sobrevivência.

d) A interdisciplinaridade: a prática interdisciplinar, segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012, p. 20) se traduz como a superação do

[...] *dogmatismo monocromático* da ciência positivista e amplia o olhar por sobre a realidade, enxergando as numerosas vias de acesso a este real, superando nexos meramente lógicos entre as áreas do conhecimento e as práticas cotidianas.

Nesse sentido, a SEMEC entende que a prática interdisciplinar se constitui na visão de uma educação consubstanciada em valores antropológicos, e objetivamente pelas relações histórico-sociais que devem subsidiar as práticas pedagógicas superando a fragmentação do conhecimento por meio da integração das disciplinas, assim como das ações e atividades ocorridas dentro da escola. Isso se dá à medida que a escola organiza os seus conteúdos e elabora as atividades coletivamente de modo que as disciplinas possam convergir para pontos em comum, demonstrando aos alunos a relação do conhecimento inserido na perspectiva de totalidade e da superação da hierarquização dos saberes. Sendo assim, as *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II* (2012, p. 22) explicitam que, “a interdisciplinaridade não é a soma de disciplinas, mas a ressignificação dos conteúdos analisados por múltiplos olhares por sobre um mesmo objeto”.

Por essa razão, achamos importante ressaltar as diferentes concepções de interdisciplinaridade, tendo como referência os autores Fazenda, Valério e Alves (2013, p.

26), no artigo intitulado *Interdisciplinaridade e Áreas do Conhecimento no Ensino Fundamental I*. Nesse trabalho eles destacam que a interdisciplinaridade pressupõe três perspectivas distintas de abordagem: a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica. Explicitando essas lógicas, afirmam que a lógica do sentido interdisciplinar é aplicada na Europa, em particular na França, que se dá pela via da articulação do conhecimento acadêmico na elaboração da ciência; historicamente “originou-se nas certezas conquistadas pelas ciências e, a fim de evitar a sua fracionalização, buscou-se organizar as disciplinas científicas sob o ponto de vista epistemológico”; Já a lógica da funcionalidade tem como pressuposto o “saber-fazer e saber-ser”; Observa-se essa lógica em países como os EUA e em regiões da América do Norte anglo-saxônica, e essa se consubstancia no questionamento da elaboração dos estudos epistemológicos, no sentido de superar e integrar os conhecimentos disciplinares voltados para a “resolução de problemas no mundo contemporâneo”. Afirmam que “não tem a preocupação de unir os saberes formando uma só ciência, mas a de que a pesquisa responda às questões sociais por meio de abordagens instrumentais, operatórias e metodológicas”.

Por último, a lógica da intencionalidade fenomenológica que compreende a interdisciplinaridade como uma ação articulada ao fazer docente, ou seja, articulada a prática e a metodologia do trabalho dos professores. “Sobre isso, destacam o ‘emergir o eu’ inconsciente e desconhecido, tornando-o consciente e conhecido em uma abordagem interdisciplinar”. (FAZENDA, VALÉRIO; ALVES, 2013, p. 26).

A organização curricular na perspectiva interdisciplinar aparece no contexto de crítica ao ensino por disciplinas. Sobre o assunto, destacamos o documento do “*Salto para o Futuro*” organizado pelo MEC, o que o autor Roxo (2013, p.6) evidenciou em seu artigo intitulado *Proposta Pedagógica: Áreas Do Conhecimento No Ensino Fundamental* como deveria ser inserida a questão da interdisciplinaridade nas escolas. A autora sugere que os currículos escolares sejam construídos dentro dessa perspectiva, pois para ela o conhecimento se dá por uma totalidade de informações articuladas entre si, resultantes das várias áreas do saber que foram historicamente estruturadas, elaboradas e organizadas no intuito de transferir às gerações futuras o que homens e mulheres abordaram no passado. A autora entende que [...] a divisão disciplinar da educação escolar, com sua simplificação dos objetos de ensino, já não é suficiente. Como as discussões acadêmicas têm colocado já há algumas décadas, é preciso um olhar interdisciplinar ou transdisciplinar”.

No entanto, vale ressaltar que por parte da equipe do governo que elaborou o documento *Referência para as Áreas do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997), foi possível

percebermos a ênfase no sentido de se priorizar a concepção de interdisciplinaridade muito em razão das novas configurações do mercado de trabalho, o que requer, nesse sentido, uma escola que forme um sujeito com o pensamento conectado ao mundo e ao mesmo tempo adequado à concepção de trabalho com o foco na polivalência, por essa perspectiva os conteúdos escolares não devem apenas reconhecer os aspectos cognitivos e intelectuais na formação dos sujeitos, mas, além disso, deve articular-se ao papel de instruir e inserir sujeitos aptos a exercerem a cidadania, ou seja, dispostos a se adaptarem aos processos produtivos (BRASIL, 1997). Sob esse aspecto, podemos dizer que esse tipo de modelo se articula com a ideia de flexibilização, decorrente das mudanças no processo de produção, as quais preconizam a formação de um sujeito facilmente adaptável a esses processos de produção, e contribuindo para desconsiderar outras questões igualmente importantes, como as sociais e políticas, elementos indispensáveis à atuação do homem em sociedade.

A escola, pela ótica dos planos governamentais a partir de textos como o do *Salto para o Futuro*, funciona de acordo com as determinações econômicas e mercadológicas, ou seja, instituições, a exemplo da que foi mencionada outrora, deve introjetar na mente do aluno a ideia de que frequentar um espaço como esse, oportuniza a inserção de mão de obra para o mercado de trabalho.

O mundo globalizado contemporâneo transformou a vida das pessoas, seja no campo do trabalho e da participação política cidadã, seja no universo cotidiano ou no campo da cultura. A transnacionalização e o apagamento das fronteiras nacionais no campo econômico, político e cultural, com sua reorganização internacional do trabalho e as coligações de Estados-Nação em proporções continentais, modificam não somente nossas formas e possibilidades de atuar na sociedade, como também – e de maneira acentuada – nosso acesso à informação e nossas formas de comunicação. (ROXO, 2013, p. 6)

A partir do excerto acima destacado consideramos ser importante questionarmos acerca do tipo de concepção que se quer orientar para as escolas e até que ponto isso reflete na formação de cidadãos de fatos críticos, conscientes do seu papel e de como se situam determinadas escolhas às escolas diante do mundo trabalho, pois é possível percebermos o quanto o currículo repercute sobre o tipo de homem que se deseja inserir em sociedade. Nesse sentido, é importante que as escolas e professores desempenhem as suas atividades conscientes dessas “sugestões” e escolhas ditadas por governos, superando o caráter excludente e ao mesmo tempo de subordinação da formação apenas pelo viés da mão de obra a ser ofertada ao mercado de trabalho. É preciso sim, que os conteúdos sejam instrumentos de formação intelectual, mas para, além disso, que possam contribuir no sentido de emancipar homens e mulheres na luta por seus direitos, conforme advoga Rangel (2013, p. 19-20):

Nesse sentido, a organização curricular em áreas do conhecimento é uma excelente oportunidade para a escola organizar suas atividades de forma a privilegiar o desenvolvimento daquelas capacidades, ferramentas e procedimentos que, por se revelarem implicados em conhecimentos disciplinares os mais variados e diversos, colaboram para **o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno no processo de aprendizagem**. É o que acontece com a leitura e a escrita, a capacidade de traduzir dados da experiência em quantidades, volumes e proporções, a consciência das determinações histórico-sociais da experiência humana, a percepção de relações as mais diversas (contiguidade, causa/efeito, implicação...) entre diferentes tipos de fatos etc. (grifo nosso)

Inferimos, nesse sentido, que o currículo escolar deveria ocorrer em uma perspectiva emancipatória (FAZENDA, VALÉRIO e ALVES, 2013), de fazer com que os alunos desenvolvam as suas capacidades intelectuais almejando autonomia para atuar e transformar a realidade que o circunda, levando em consideração também o que afirma Rangel (2013, p. 20), “Seja como for, convém não esquecer que nenhum processo de escolarização de conhecimentos será eficaz se todo o aparato que o constitui não considerar o que há de particular no aprendiz a que se destina”.

Portanto, o conjunto sistematizado de conhecimentos que por ora são estruturados e organizados por etapas, níveis e séries deve atentar para esse aspecto, pois é sabido que os educandos podem não partilhar de mesmas realidades, sobretudo no que se refere à educação, “a relação com o saber é o vínculo que o indivíduo estabelece com os conhecimentos socialmente solidificados em função de sua trajetória pessoal de aprendizagem, tanto formal quanto informal” (idem).

Nesse sentido, corroboramos com os autores Fazenda, Valério e Alves (2013, p. 28), que concebem a interdisciplinaridade sob esse viés em que, “a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo e dialogado, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos”, ou seja, o “processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo entre as pessoas e entre as disciplinas”.

3.5 As áreas do conhecimento que compõem a organização curricular dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental

Iniciamos a discussão sobre as áreas do conhecimento a partir das ideias de Corsino (2009, p. 42), que compreende essa categoria como uma área condicionalmente articulada à educação, cultura e currículo; sendo a cultura o elemento substancial para a efetivação da educação formal. Para a autora, ‘a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas

por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. Isto é, um conjunto de práticas significantes”

Para tanto, não se pode pensar a escola, o currículo e os conteúdos formais que circulam nesse espaço desconsiderando os aspectos acima evidenciados. Pois, o processo de escolarização se dá direcionado no sentido de formar pessoas, e essas por sua vez são resultantes do contato direto e indireto que tiveram com as mais variadas formas de convivência e interação social tanto dentro, quanto fora das escolas.

Nesse sentido, ao falarmos sobre áreas do conhecimento precisamos pontuar as perspectivas de currículo, de escola e a de professor diante do contexto de aprendizagem e de como essas dimensões se relacionam entre si no momento em que se selecionam conteúdos, em que se definem as práticas de ensino e o tipo de sujeito que se quer formar.

Sob essa perspectiva, para Corsino (2009, p. 42) o currículo se constitui por um “um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante”, que, portanto, pode ser considerado como um campo de grandes tensões e interesses, sobretudo no que se refere ao processo seletivo da cultura; já a instituição escolar assume o papel de “organizar, selecionar, decantar, adaptar elementos da cultura, para serem transmitidos às novas gerações”; cabe a ela a tarefa de “selecionar o que deverá ser ensinado, como também de pensar o como estes saberes deverão ser organizados para serem aprendidos da melhor maneira possível”, em outras palavras às escolas cumprem propor a superação e a incorporação de conhecimentos dados X conhecimentos novos, em que a cultura sócio histórica se difunde nesse espaço a partir da cultura de mundo do aluno.

Nesse contexto, os professores e alunos devem atuar como protagonistas da própria história, para a referida autora: “O professor encontra-se no centro desta complexa e tensa relação entre escola e cultura” (idem, p.43), visto que por muito tempo a escola atuou no sentido de ampliar as situações de desigualdade e injustiça social por conta de permitir que crianças e jovens tivessem perspectivas nada alentadoras ao longo de suas permanências nas escolas.

Por essa razão, Corsino (2009, p. 43) destaca a escola como uma instituição que deve desafiar-se no sentido de “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas”. Esse desafio se dá, sobretudo, no momento de se selecionar, organizar e se efetivar formalmente os conteúdos programáticos adequados a cada faixa etária, série ou ciclo de aprendizagem.

E este desafio se coloca desde os primeiros anos da criança na escola. Nas seleções feitas para cada faixa etária, em cada área de conhecimento, nas formas de descontextualizar e recontextualizar os saberes, nas abordagens capazes de problematizar e confrontar diferentes pontos de vistas, nas possibilidades de as crianças expressarem de diferentes maneiras seus sentimentos, visões e formas de significar o que está ao seu redor.

Portanto, segundo Corsino (2009, p. 43) cumpre pensar, planejar e sistematizar a organização do currículo escolar por áreas do conhecimento, considerando que, estas devem ser encaradas como possibilidades de se trabalhar, problematizar de maneira crítica e reflexiva na escola os conteúdos e a relação destes com os “conhecimentos acumulados ao longo de uma história ocidental, burguesa, urbana, branca”. Sendo assim, “Os conteúdos não são importantes por si sós e sim enquanto suportes que dão sustentação a inúmeras ações e interações”.

A organização do sistema escolar brasileiro se dá por meio das áreas do conhecimento, segundo Corsino (2009, p. 45) os conteúdos escolares, bem como os currículos desenhados dentro desse enfoque exigem, por parte das esferas governamentais, apoio financeiro, assim como suporte e material para que as instituições de ensino possam “organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos”. Nesse sentido, são necessários mais do que leis e decretos para que a educação dê o salto necessário, isso se tratando do interesse em se obter bons resultados em termos de rendimento escolar; portanto, cumpre, também, investir no aparelhamento das escolas, na valorização dos trabalhadores em educação e no incentivo de inserir conhecimentos que atendam a formação para o trabalho, mas, sobretudo, que esta não subjugue o ser humano à condição de coisificação.

Por essa razão, Corsino evidencia em seu artigo *A Abordagem das Diferentes Áreas do Conhecimento nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental*, que “sem planejamento, a função educativa da escola, em sua estreita relação com a cultura, não se efetiva plenamente” (CORSINO, 2009, p, 39). Nesse trabalho ela propõe a organização do currículo para o Ensino Fundamental da seguinte maneira: a área das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das noções Lógico-matemáticas e de Linguagem.

Na área das Ciências Sociais cumpre trabalhar conteúdos que possam estimular os alunos “à reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais”. O trabalho nessa área também tem por objetivo auxiliar “a criança a pensar e a desenvolver atitudes de

observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem e o espaço e a natureza”.

Já as Ciências Naturais visam levar as crianças a “construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias”. O propósito em explorar conteúdo das ciências da natureza no currículo escolar das crianças, segundo Corsino (2009, p. 45) se dá no sentido de desafiá-las “a prever resultados, a simular situações, elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar enquanto parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta”.

As noções Lógico-matemáticas tem por objetivo levar os alunos saber, segundo Corsino (2009, p. 45) a “identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos”; As atividades que abordam os conhecimentos matemáticos também auxiliam “a pensar sobre números e quantidades de objetos quando estes forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problemas”.

Por último, a área da linguagem, a qual de acordo com Corsino (2009, p. 45), parte-se “do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão”. O propósito de se explorar essa área se dá no sentido de “sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música”, portanto, as atividades que abordam a área da linguagem no ensino fundamental, “tem como finalidade dar oportunidade às crianças de apreciarem diferentes produções artísticas e, também, de elaborarem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sensibilidade e a vivência estética” (CORSINO, 2009, p.46). Ainda no que diz respeito a essa área do conhecimento a referida autora reitera que, ela também, relaciona-se com as práticas de produções discursivas e textuais e que, portanto, é necessário que se assegure a aprendizagem das produções de textos pautados por uma metodologia de ensino “que permita a realização de atividades variadas que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos”.

Portanto, com base em Corsino (2007, p. 59), o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos/ensino fundamental deve partir dos eixos acima elencados de modo que estes assegurem o ensino articulado “das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens” na formação intelectual, da cidadania, política e estéticas dos alunos.

3.5.1 Os Ciclos de Aprendizagem adotados pela SEMEC/Belém

No que compete a abordagem sobre os Ciclos de Aprendizagem assumida pela SEMEC/Belém, nos apoiaremos nas orientações estabelecidas pelas instituições oficiais a exemplo do MEC, que estabeleceram como guia a ser seguido nas escolas de ensino fundamental brasileiras os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) que dentre as várias recomendações na organização da estrutura das escolas orientou que as mesmas se organizassem por Ciclos e atualmente a BNCC⁹ implementada a partir de 2018.

Cumprir dizer que a trajetória histórica da abordagem da organização das escolas em Ciclos iniciou-se no Brasil, segundo MEC (1997, p. 42) a partir da década de 1980, muito por conta dos resultados obtidos sobre o rendimento escolar das crianças em idade escolar, que evidenciou problemas como repetência e evasão escolar.

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Desse modo, a seriação, conforme nos mostra a abordagem do MEC (1997) foi substituída, por muitos Municípios e Estados, pela concepção de organização do ensino por meio dos ciclos de aprendizagem. Vale mencionar que embora em alguns Estados essa mudança tenha apresentado alguns problemas em sua aplicação, por se tratar de um pensamento “novo” ao currículo, ajustes e adaptações se mostraram necessários, visto a singularidade e as particularidades de cada contexto escolar. A ideia da organização escolar por ciclos ganhou força, e apesar de tais problemas, permaneceu sendo adotada como plano de governo por muitas secretarias de educação, que viram, a partir dessa perspectiva, uma possibilidade de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e, com isso, superar problemas de repetência e evasão escolar.

As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por mostrar que a organização por ciclos contribuiu efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. (MEC, 1997, p. 42)

Sendo assim, o sistema escolar organizado pela SEMEC/Belém se dá por meio de Ciclos de Formação, que tem como princípio o rompimento da fragmentação do saber e

⁹ Em se tratando da BNCC frisamos que a SEMEC/Belém, ainda está em período inicial de formação e implementação da referida política educacional, o que, portanto, não permitirá irmos a fundo nessa discussão.

ampliação do tempo de aprendizagem/desenvolvimento dos educandos, essa perspectiva se ampara nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que em seu escopo preconiza:

A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 1997, p. 4)

Abaixo, segue a estrutura atual adotada pela SEMEC/Belém com o foco no tempo de aprendizagem em Ciclos.

Quadro 3 – Organização curricular por Ciclos de Formação no Ensino Fundamental/SEMEC por faixa etária e tempo de duração

	Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II	
	Ciclo de formação I	Ciclo de formação II	Ciclo de formação III	Ciclo de formação IV
Idade	6, 7 e 8 anos	9 e 10 anos	11 e 12 anos	13 a 14 anos
Duração	3 anos	2 anos	2 anos	2 anos

Fonte: Quadro construído pela autora

Vale mencionar que a SEMEC/Belém segue essa estrutura de organização por ciclos considerando a concepção de formação e desenvolvimento humano respaldados nas concepções teóricas evidenciadas em suas Diretrizes Curriculares que se assentam na psicogenética de Piaget, na sociogênese de Henri Wallon, na sócio genética e histórico-cultural em Vygotsky, na dialética de Klaus Riegel, na histórico-cultural de Jaan Valsier, pois segundo a Secretaria, o desenvolvimento humano se dá por ciclos desencadeados por uma sucessão de processos que consideram os aspectos bio, psíquico e social dos sujeitos.

Desse modo a SEMEC adota a estruturação do currículo escolar com base nas *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II* (BELÉM, 2012), sobre as quais serão explicitadas alguns princípios que norteiam a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos no sistema de ciclos:

a) O desenvolvimento deve ser considerado a partir de outros aspectos, como a socialização, a interação e o saber conviver, o que, portanto, nos leva a pensar que o ato de aprender está para além da apreensão dos conhecimentos formais;

b) O processo de desenvolvimento relaciona-se à aprendizagem nas diversas dimensões, sendo aconselhável que não se trabalhe com a “ideia de prontidão, de pré-requisitos, de encadeamento formal e fragmentado do conhecimento” idem (BELÉM, 2012, p. 24);

c) A aprendizagem é considerada como um processo múltiplo em que os alunos devem ser submetidos a diversas estratégias, entendendo que eles desenvolvem formas variadas de aprender, seja pelo lúdico, pelo jogo simbólico, pela imitação ou pelo os gestos; essas são maneiras de apreender o conhecimento e dar significados às suas realidades, assim como auxiliam no desenvolvimento de habilidades;

d) As crianças e adolescentes apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados. É necessário, portanto, que as escolas flexibilizem conteúdos, atividades e ações de acordo com os ritmos e as necessidades deles;

e) O professor deve atentar para os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos e assim planejar e desenvolver as suas práticas de acordo com as necessidades individuais e coletivas das crianças e adolescentes;

f) A socialização é o meio pelo qual os alunos poderão vivenciar as diversas experiências, assim como os valores e as representações culturais, tanto do conhecimento formal, quanto aqueles vivenciados no cotidiano fora do espaço escolar, mas que quando convergidos em saberes sistematizados tornam-se preenchidos por inúmeros significados.

No que compete à organização das disciplinas e conteúdos o sistema municipal de educação de Belém, os Ciclos I e II do Ensino Fundamental organizam-se do seguinte modo:

Quadro 4. Organização do currículo do ensino Fundamental, município de Belém, por componentes curriculares, eixos conceituais e objetivos

Componente curricular	Competências e Habilidades	Objetivos Ciclo I	Objetivos Ciclo II
Língua Portuguesa	Espera-se que os alunos se apropriem do sistema da escrita e desenvolvam a habilidade de leitura de modo que saibam ler, compreender e produzir textos dos mais diversos gêneros. Tendo como eixo as Matrizes curriculares e os descritores da Prova Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se do sistema de escrita; • Conhecer os diversos gêneros textuais, assim como os propósitos determinados a cada um deles; • Saber distinguir as regras que regem a modalidade oral e escrita; • Ser proficiente quanto à produção dos textos escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a intencionalidade implícita dos textos; • Saber ler e compreender textos de gêneros diversos; • Saber adequar a linguagem oral e escrita às situações de uso; • Saber produzir textos;

Artes	Tem o objetivo de promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação em sociedade, baseado nos eixos da produção, da fruição e da reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar a arte como um meio de expressão corporal e emocional com si mesmo e com o mundo; • Interagir com os diversos meios materiais, adequando à produção artística; • Utilizar e cuidar do corpo por meio das expressões artísticas; • Desenvolver maior sensibilidade e consciência estética - crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos em artes; • Expressar, representar ideias, emoções e sensações por meio da arte; • Saber e reconhecer as diversas técnicas artísticas; • Saber e reconhecer a relação entre corpo, arte e sociedade;
Educação Física	Tem por propósito contribuir com a formação humana e é partícipe na construção de uma escola compreendida com o tempo e o espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento de sujeitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos e brincadeiras da cultura corporal e do movimento; • Participar de diferentes atividades corporais; • Participar de vivências, a partir de situações do cotidiano; • Vivenciar as possibilidades corporais; • Reconhecer e respeitar seus limites e de seus pares; • Saber organizar jogos e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas; • Conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo; • Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar das diversas manifestações culturais; • Saber organizar jogos e brincadeiras; • Saber analisar de maneira crítica e reflexiva os padrões estéticos.
História	Tem por objetivo privilegiar os processos históricos relativos às ações e as relações humanas praticadas no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; • Reconhecer semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais de dimensão cotidiana; • Saber reconhecer os diversos modos de vida das diversas culturas sociais existentes; • Saber identificar documentos históricos e fontes de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ascendências e descendências dos antepassados, assim como a nacionalidade, a etnia, a língua, religião e costumes; • Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos; • Saber utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas.
Geografia	Deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer na paisagem local as diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de

	<p>diferentes escalas; Priorizar a alfabetização geográfica, ou seja, desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico.</p>	<p>manifestações da natureza;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e comparar a presença da natureza nas mais diversas paisagens; • Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos se apropriam da natureza e a transformam; • Saber utilizar as fontes de informações imagéticas; • Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem; • Saber reconhecer a partir do cotidiano as referências espaciais e de localização, localização e distância. 	<p>diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber distinguir semelhanças e diferenças entre os diversos modos de vida; • Reconhecer as relações entre o mundo rural e urbano; • Conhecer e compreender as implicações das ações humanas sobre a natureza; • Reconhecer o papel da tecnologia da informação, e das suas implicações sobre a configuração das paisagens; • Saber fazer uso das diversas fontes de informação; • Saber utilizar a linguagem cartográfica na análise e interpretação de imagens escritas ou não.
Ciências	<p>Procura compreender o mundo onde o homem está inserido, constituindo-se numa via de acesso ao pensamento científico e tecnológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, registrar e comunicar algumas semelhanças e diferenças entre diversos ambientes; • Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem; • Observar e identificar algumas características do corpo humano e os comportamentos nas diferentes fases da vida; • Saber fazer experimentos simples sobre os materiais e objetos do ambiente; • Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, de modo que isso favoreça a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender as relações entre solo, água e seres vivos; • Saber reconhecer causas e consequências da poluição da natureza; • Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como um bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo; • Saber entender a relação de uma alimentação saudável com o bem-estar e a saúde; • Aprender as noções de higiene pessoal; • Identificar a utilidade das defesas imunológicas, no caso as vacinas; • Caracterizar o aparelho reprodutor feminino e masculino; • Identificar diferentes manifestações de energia – luz, calor, eletricidade e som; • Identificar os processos

			<p>de captação, distribuição e armazenamento de água;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar materiais recicláveis e processos de tratamento do lixo; • Adotar o sentimento de responsabilidade sustentável; • Valorizar a vida em sua diversidade e a preservação dos ambientes; • Saber utilizar as diversas formas de coleta de dados e informações por meio da observação direta e indireta.
Matemática	<p>Busca a valorização dos diversos saberes matemáticos (etnomatemáticos) de povos e grupos étnicos que produziram matemáticas diferenciadas da matemática escolar e acadêmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social; • Interpretar e produzir escritas numéricas; • Resolver situações-problema a partir de várias estratégias e operações; • Desenvolver procedimentos de cálculo – mental e escrito; • Refletir sobre a grandeza numérica; • Identificar relações de posição entre objetos no espaço; • Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço; • Reconhecer grandezas mensuráveis; • Utilizar informações sobre o tempo e temperatura; • Utilizar instrumentos de medidas, usuais, ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações convencionais ou não; • Identificar e analisar o uso de tabelas e gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o significado do número natural; • Construir o significado do número racional; • Interpretar e produzir escritas numéricas; • Resolver problemas que envolvam números racionais e naturais; • Ampliar os procedimentos de cálculo; • Identificar e localizar objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas; • Identificar as características das figuras geométricas; • Resolver problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas; • Utilizar diferentes registros gráficos; • Construir o significado das medidas; • Conhecer a evolução histórica dos números;

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações disponibilizadas pela SEMEC

O referido quadro divide-se em: componente curricular, que compreende explicitar as disciplinas para o ensino fundamental; competências e habilidades, que se referem aos objetivos que esperam ser atendidos a partir da assimilação dos conteúdos; eixos conceituais, nos quais são especificados os conteúdos por disciplinas, objetivos para o Ciclo I e Ciclo II, que no nosso entendimento se assemelha as mesmas intenções mencionadas no item competências e habilidades, conforme as nossas análises.

Vale dizer também que os conteúdos e objetivos propostos pelas Áreas do Conhecimento acima apontados, a SEMEC/Belém orienta a organização da matriz curricular para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental, por meio de disciplinas e cargas horárias, conforme os fundamentos legais previstos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental conforme o desenho abaixo:

Quadro 5 - Matriz curricular do Ensino Fundamental CI e CII

Componente curricular	CH semanal	CH mensal	Distribuição da Carga horária mensal				
			CI 1º ano	CI 2º ano	CI 3º ano	CII 1º ano	CII 2º ano
Língua Portuguesa, Ensino de História, Geografia, Matemática, Ciências.	20h	100h	100h	100h	100h	100h	100h
Ensino de Arte	2h	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Educação Física	2h	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Total	24h	120h	120h	120h	120h	120h	120

Fonte: Diretrizes curriculares do ensino fundamental – CICLOS I E II/ rede Municipal de Educação de Belém.

As Diretrizes Curriculares elaboradas pela SEMEC (BELÉM, 2012, p. 44) sugerem que a metodologia a ser adotada nos Ciclos de Formação levará em consideração as condições objetivas do trabalho docente, que, portanto, segundo o documento:

É necessário ao professor e à coordenação pedagógica da escola organizarem o tempo e o espaço para a reflexão coletiva dos educadores sobre as experiências pedagógicas e o estudo de um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados.

Percebemos, por meio desse excerto, que a responsabilidade para com a realização dos Ciclos fica por conta das escolas, dando a ideia de que as Secretarias de Educação ficam como coadjuvantes. No entanto, vale frisar que é compromisso e responsabilidade coletiva de escolas e secretarias o planejamento e a organização do ensino em Ciclos de Formação.

3.5.2 NIED E ALFAMAT: Lócus de Formação de Professores do Ciclo II

No que se refere ao Programa ALFAMAT nos centramos a descrever e analisar a sua organização pedagógica, suas concepções teóricas, assim como a aplicação do seu projeto na orientação da prática pedagógica dos professores, e os seus efeitos a partir das estratégias dos docentes ao atuarem em suas respectivas turmas. Para tanto, neste capítulo, apoiamo-nos nos estudos de Evangelista e Shiroma (2007), Silva e Bittencourt (2014), Evangelista e Triches (2014), Rodrigues (2014), Shiroma et al (2017), Santos e Oliveira (2009), Alvarado-Prada (2007), Alvarado et al (2010), Cabral (2008), Kulchetscki (2013), Costa (2004), Bauer et al (2017), Maués e Mota Júnior (204), André (2013), assim como nos marcos legais que norteiam a formação continuada de professores que atuam no CII 4º e 5º do Ensino Fundamental. Com isso, temos o propósito de situar o Programa ALFAMAT a partir da sua implementação em nível local e a sua relação com as políticas em âmbito nacional, compreendendo como ele se estabelece em se tratando dos aspectos difundidos pela formação continuada ofertada pela SEMEC/Belém.

Nesse sentido, mencionaremos o Programa ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo) nessa análise, em virtude de que o ALFAMAT surgiu a partir das experiências do ECOAR, que era um tipo de Formação Continuada que consistia na oferta de qualificação aos professores que atuavam no Ciclo I do ensino fundamental, abrangendo as turmas do 1º, 2º e 3º anos. O ECOAR foi criado em meados da década de 2000, tinha o objetivo de instrumentalizar e preparar professores no sentido de levá-los a resolver o problema dos baixos índices apresentados pelo IDEB, assumindo a responsabilidade de criar estratégias e práticas pedagógicas que visassem atender as demandas dos alunos que apresentavam desempenho escolar abaixo das expectativas para série/idade.

Para efeito de análise, falaremos sobre a trajetória da formação continuada na rede de ensino que se efetivou como uma prática organizada e sistematizada pela SEMEC/Belém a partir do programa acima mencionado, e posteriormente a ele iniciou-se, em 2009, o ALFAMAT, que até os dias atuais é oficialmente reconhecido, a priori, como programa de formação continuada de professores. Nesses quase 10 anos o Núcleo de Informática Educativa

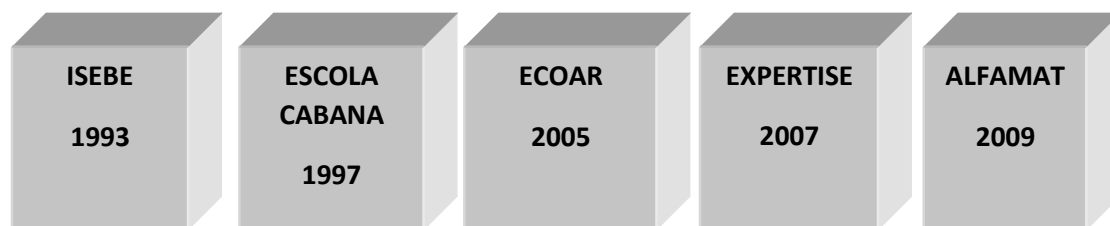
(NIED) tem sido o *locus* das formações, espaço onde se criam os planos, as ações e estratégias aos professores que são lotados no Ciclo II e que atuam no 4º e 5º anos do ensino fundamental.

As escolas de educação infantil e ensino fundamental vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Belém já vivenciaram outros tipos de formação continuada, e que o ALFAMAT é parte de um processo que iniciou com o ECOAR realizado desde 2005, que tinha por objetivo promover oficinas de aprimoramento da leitura e da escrita aos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, e que posteriormente culminou na separação em Programas de Formação diferenciadas a cada Ciclo de Ensino, o EXPERTISE que visa atender professores que atuam no Ciclo I, abrangendo alunos inseridos nos 1º ano, 2º ano e 3º anos do ensino fundamental e o ALFAMAT, que oferta oficinas com o fim de qualificar os professores que lecionam no Ciclo II, ao qual se inserem os discentes do 4º ano e 5º anos respectivamente.

O programa de formação continuada ECOAR é proposto pela SEMEC- Belém aos seus professores desde o ano de 2005. Ele surge em um momento de necessidade de tomada de medidas mais ousadas pela Secretaria Municipal de Educação, no que tange à melhoria da aprendizagem dos alunos nas escolas. E se reflete numa intensa preocupação com a necessidade de elevar o índice de aprendizagem dos alunos. Os baixos índices, segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/2003, apontaram para sérios problemas na Educação Básica no Brasil, principalmente na alfabetização de crianças de 06 a 09 anos de idade. (KULCHETSKI, 2013, p. 15797)

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.

Figura. 1: Linha do tempo da Formação Continuada na rede municipal de Belém de 1993 até os dias atuais



Fonte: Construído pela autora

Desde a década de 1990 a configuração da escola, assim como dos profissionais que atuam nesse espaço, passaram por mudanças, muito por conta da instituição do IDEB, que a partir de 2007, passou a utilizar como um dos critérios de avaliação do ensino fundamental a aplicação da Prova Brasil, tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como o órgão responsável por mensurar e monitorar a qualidade da educação por meio dos indicadores (INEP/ 2018).

Figura. 2: Resultados e projeções futuras do IDEB das Escolas do município de Belém

Município ▾	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Belém	3.0	3.4	3.9	4.4	4.1	4.6	5.1	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

A partir do quadro acima pudemos perceber que de fato o esforço em implementar uma política de formação continuada com vistas às melhorias dos índices obteve resultados progressivos, pois de 2005, ano do ECOAR, até 2017 a tendência no aumento do IDEB se mostrou significativa. Porém, cabe a crítica no sentido de saber se a SEMEC tem como objeto de preocupação apenas as estatísticas ou se a qualidade da aprendizagem tem se sustentado, também, diante desses resultados, pois percebemos que a partir da década de 1990 a preocupação em auferir os resultados culminou na criação de políticas públicas na educação em território nacional, tendo como um dos propósitos as avaliações em grande escala, uma vez que o Brasil apontou baixos índices de aproveitamento escolar, principalmente no que correspondiam à leitura, a escrita e aos conhecimentos elementares em matemática a partir do IDEB, sendo que nessa corrida frenética a qualidade foi preterida pela melhoria dos percentuais.

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. (INEP/2008)

Nesse sentido, foi direcionada às Secretarias de Educação a responsabilidade em propor estratégias que se alinhassem aos interesses do Governo Federal, uma vez que de dois em dois anos seriam aplicadas provas, com a finalidade de avaliar a situação de aprendizagem dos alunos ao fim do ensino fundamental, e certificar como Estados e Municípios estariam gerenciando os recursos destinados a essa área, de modo a cobrar dos entes federados as medidas necessárias para resolver problemas crônicos como: repetência, evasão e baixo desempenho escolar. Por essa razão, a SEMEC constatou que,

Em 2005, ano que foi implantado o programa ECOAR, os resultados apontados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) assinalaram para a nota três, nas avaliações da qualidade do ensino da rede municipal de Belém. Desse modo, com os olhos voltados para melhorar esses números e tentar igualar-se ao patamar geral estipulado pelo IDEB ao país, as políticas públicas do município, voltam-se para propostas de formação continuada de professores, como o ECOAR. (KULCHETSKI, idem)

Nesse contexto, a Prova Brasil se insere como um importante elemento criado pelo Governo Federal, no sentido de obter informações que permitam analisar a realidade da educação brasileira sob o viés do aproveitamento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

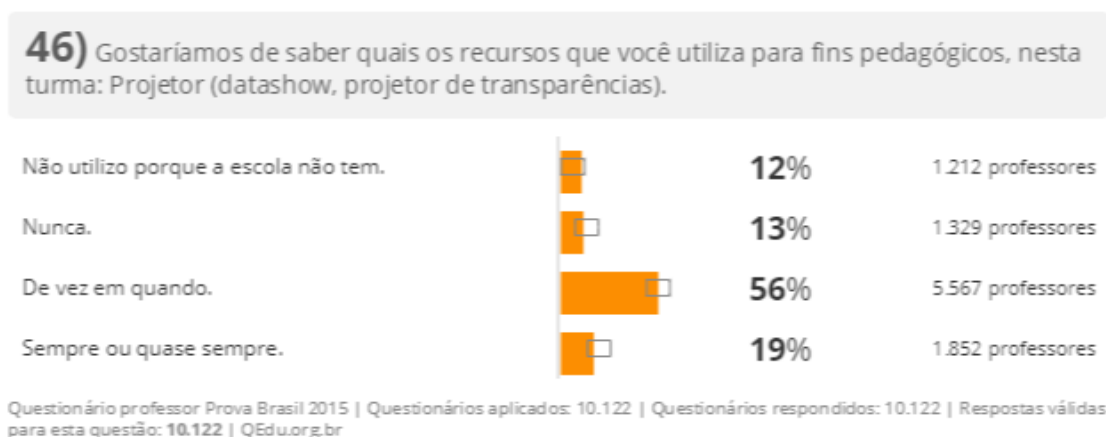
A formação continuada ofertada aos professores da SEMEC desde o princípio tem outros fins, que não prioritariamente a qualificação e o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes, é que ao longo da proposta da referida Secretaria o objeto de preocupação são os baixos índices escolares, não dando,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

Outro ponto a ser destacado se refere às condições de trabalho desses profissionais, para que as políticas com o fim de letrar e alfabetizar sejam implementadas de maneira efetiva, pois a aplicação do instrumental teórico em sala de aula exige suporte material, realidade não tão favorável em se tratando das escolas públicas do município, pois na pesquisa de campo

feita para a coleta de dados constatou-se, por meio dos entrevistados, que a maioria dos professores desenvolve os seus planos de ensino na base do improvisado, em virtude da precariedade nas condições de trabalho oferecidas nas escolas.

Para tanto, nesta pesquisa, valemo-nos das informações coletadas no sítio do QEdU¹⁰, que coordena um projeto sobre o contexto da educação brasileira, que tem por objetivo levantar dados sobre as condições das escolas públicas estaduais e municipais em território nacional. De lá coletamos questionários que foram aplicados aos professores que atuam na rede municipal de Belém, dentre as inúmeras variáveis destacamos a que se refere ao material de apoio para a consecução do trabalho dos professores. Percebemos que no item “de vez em quando”, é perceptível em termos estatísticos uma das queixas dos professores ao longo da pesquisa de campo, que se refere a não poderem desenvolver uma aula a contento por conta da ausência de recursos.

Figura 3 – Uso de recursos por professores da Rede Municipal



Fonte: site Qedu: <http://www.qedu.org.br/estado/114-para/aprendizado>

Consideramos que talvez esses 56% dos professores que relataram utilizar somente de vez em quando os recursos pedagógicos, ocorra devido ao fato de que as escolas não oferecem as condições adequadas de material de apoio ao ensino e aprendizagem dos alunos, isso pode ser constatado nas falas dos entrevistados nesta pesquisa, os quais indicaram que as instituições municipais contam com poucos recursos, e quando os têm, não são suficientes para serem usados por todos os professores e alunos, o que pode ser confirmado também pelos 12% de professores que afirmaram não usar os recursos pela ausência dos mesmos dentro das escolas.

¹⁰ O QEdU é um site administrado pela Fundação Lemann, que tem por objetivo dispor dados estatísticos sobre as condições de estrutura, infraestrutura e funcionamento das escolas públicas brasileiras.

Vale mencionar que, embora o ECOAR tenha surgido com a perspectiva de sanar o resultados negativos do IDEB, e o ALFAMAT sendo um desdobramento dessa iniciativa para dar respostas ao baixo desempenho dos alunos inseridos na rede municipal, percebemos, a partir do artigo de Kulchetski (2013), que os programas diferenciavam-se quanto à concepção de formação, pois o ECOAR permitia que os professores articulassem as suas experiências e vivências nas escolas com o instrumental teórico disposto ao logo das oficinas, que ocorriam duas vezes por semestre, consistindo em promover cursos levando em consideração a necessidade de professores e de suas respectivas turmas, conforme nos mostra Kulchetski (2013, p. 1578) sobre a metodologia aplicada pelo ECOAR.

Nesse processo, o eixo metodológico do programa que norteia as ações é a pesquisa e elaboração própria, ou seja, o próprio professor pesquisa e elabora seu trabalho, tendo como foco principal a aprendizagem do aluno.

A Formação Continuada organizada pelo ECOAR consistia em valorizar o protagonismo dos professores a partir da elaboração de projetos condizentes com a realidade da escola e do público-alvo atendido sem, no entanto, desvincular o interesse em elevar os índices estabelecidos em âmbito nacional Kulchetski (2013, p. 1578):

Segundo explica Lorena Bischoff Trescastro, coordenadora do Grupo Base, responsável pelo Ecoar, o objetivo principal é criar condições para o professor estudar, refletir e reconstruir sua prática pedagógica, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Pesquisa e elaboração própria são os eixos metodológicos do Programa de Formação Continuada de Professores, que pretende melhorar os índices da aprendizagem dos alunos de CI (três primeiros anos do Ensino Fundamental), em especial, daqueles que estão em fase de alfabetização.

Já o ALFAMAT, segundo Pereira (2015) foi proposto pelo Núcleo de Formação Educativa (NIED) no sentido de discutir e vivenciar práticas educativas para o ensino e aprendizagem das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática aos alunos inseridos no Ciclo II nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, tendo como eixo norteador das oficinas os descritores da Prova Brasil. A formação por meio do núcleo se dá por encontros semanais em que os professores na Hora Pedagógica deslocam-se de suas respectivas escolas para se qualificarem, no sentido de saber aplicar estratégias em sala de aula, com intuito de levar os alunos a assimilarem os conteúdos das disciplinas ora mencionadas, assim como o de saberem resolver as questões das provas em larga escala.

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.

Vale mencionar que estudos sobre a Formação Continuada na Rede de Ensino da SEMEC/Belém como os de Pereira (2015), Kulchetski (2013) e Domingues (2013) enfatizam a relevância de Programas a exemplo do ALFAMAT e EXPERTISE para o aprimoramento dos professores, mas que, no entanto, precisam ser reconhecidos alguns elementos sobre as dimensões do trabalho pedagógico como: as condições objetivas para se efetivar e desenvolver as aulas, assim como os aspectos mais profundos das atividades dos professores, os quais são citados por eles, como as questões éticas, políticas, culturais e lúdicas, que deveriam ser eixos norteadores das formações continuadas, pois eles consideram que tais princípios estão intrinsecamente ligados ao bom desempenho de qualquer programa que tenha por meta a melhoria do ensino e a elevação do desempenho dos índices de aproveitamento escolar, pois caso contrário, as formações perdem o seu sentido central, que é qualificar professores, para servir meramente ao treinamento com o foco nas avaliações nacionais.

3.5.3 ALFAMAT: Programa de Formação Continuada Ofertada pela SEMEC/PA e a sua relação com o PME

Nesse item pretendemos evidenciar o Plano Municipal de Educação (PME) instituído a partir da Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015, como um dos documentos articulados ao PNE que estabelece uma série de metas, entre as quais a de criar estratégias para conter os baixos índices de desempenho escolar dos alunos inseridos no sistema de ensino do município de Belém, o que nos leva a relacionar este Plano ao contexto da formação continuada promovida pelo ALFAMAT, considerando que está se articula no sentido de atender às demandas dos alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

O PME caracteriza-se como um documento que aponta em percentuais o quadro da educação do município de Belém, por meio de uma análise situacional desde a educação infantil até os últimos anos do ensino fundamental. O mesmo tem por propósito definir metas e estratégias para conter problemas como distorção série/idade, evasão escolar e repetência de alunos. No corpo do texto detectamos análises sobre a situação da universalização do ensino fundamental 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, uma vez que no ano de 2015 apenas 95% dos

alunos nessa faixa etária haviam sido inseridos no sistema de ensino escolar. O que levou a SEMEC/ Belém a estabelecer uma meta que abrangesse a matrícula de crianças e jovens nas escolas da rede municipal. Nesse sentido, o último censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) indicou que no Município de Belém havia 204.756 habitantes na faixa etária de 6 a 14 anos, e que desse total aproximadamente 4% da população estava fora da escola, perfazendo numericamente 8.190 alunos sem acesso aos conhecimentos formais.

Esses dados denotam, nesse sentido, a responsabilização de Estados e Municípios para dar conta dessa demanda. Por essa razão, o município de Belém comprometeu-se em ampliar o número de vagas, as quais abrangessem o público apontado nesse levantamento como meta 1 (um) a ser equacionada.

Ainda no que tange ao ensino fundamental, problemas como permanência e conclusão dos estudos no tempo e na idade certos ainda são evidentes, os números nesse sentido apontam, segundo o PME (2015), que 30% das crianças inseridas nesse nível encontram-se em situação de defasagem série/idade. Ressalta-se que o próprio PME de maneira genérica enfatiza que tais problemas se referem às condições inapropriadas de aprendizagem.

As dificuldades de crianças e jovens em concluir o Ensino Fundamental na idade “própria” estão expressas nos altos índices de retenção, abandono e defasagem idade/ano de escolaridade, **indicando que não são oferecidas ao alunado condições efetivas de sucesso escolar.** (Grifo nosso). (PME, 2015, p.26)

Por essa razão, o documento sugere que políticas públicas sejam criadas para resolver efetivamente essa problemática. Ocorre que o documento evidencia que as escolas devem alinhar as suas estratégias de ações articuladas aos programas federais, a exemplo: “Mais Educação”, “Escola Aberta”, “Segundo Tempo”, “Escola Acessível”, “Saúde na Escola”, “Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Interativo”, “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” e o “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”, sem mencionar e dar o devido destaque às estratégias de qualificação e combate ao mau desempenho dos alunos às iniciativas locais, dando a entender que programas, a exemplo do ALFAMAT, serão elementos coadjuvantes diante dessas metas que pretendem minimizar os impactos negativos dos resultados das avaliações em larga escala.

Nesse sentido, o PME (p. 26, 2015) considera que os programas nacionais têm “[...] como objetivo qualificar o processo educativo, diminuir os índices de retenção, abandono, evasão e desigualdades educacionais, valorizar a diversidade cultural brasileira, além de elevar o IDEB das escolas”. Justamente nesse último item que se insere o Programa ALFAMAT. Embora não explicitado no corpo do texto, constitui-se como a principal

estratégia de ação da SEMEC, no sentido de melhorar os índices do IDEB. Podemos perceber que o PME reconhece que políticas públicas na área da educação requerem por parte dos governos outras frentes de trabalho que estão para além dos muros das escolas e que a situação da aprendizagem tem estrita relação com as condições sociais, econômicas e materiais dos alunos.

É imprescindível que sejam fortalecidos diálogos e que se construam estratégias para que o Ensino Fundamental no município de Belém apresente mudanças qualitativas, de modo que as mazelas históricas possam ser superadas e não se vivenciem mais situações de exclusão e desqualificação nessa etapa de ensino. Com essa perspectiva foram pensadas possibilidades para que se concretizem conquistas expressivas na oferta educacional no Ensino Fundamental. (PME, p.49, 2015)

Esse mesmo documento enquadra as questões de evasão, retenção e abandono escolar como a meta 7 (sete), a ser resolvida mediante a uma série de estratégias, das quais destacamos os seguintes itens que se relacionam com o ALFAMAT:

- a) Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar;
- b) Criar e aplicar o plano de ações articuladas no sentido de atender as metas de qualidade na educação básica, e propor estratégias de apoio técnico- financeiros voltados a melhoria da gestão, a formação de professores e demais profissionais envolvidos direta e indiretamente com as atividades escolares, contemplando, nesse caso a aplicação de recursos na melhoria das condições físicas e de infraestrutura das escolas;
- c) Sistematizar e aplicar instrumentos de avaliação municipais, considerando as especificidades e particularidades de alunos e escolas, valorizando a diversidade cultural de cada etapa do ensino;
- d) Utilizar os resultados das avaliações nacionais e estaduais para a criação de estratégias e ações que visem à melhoria de processos e práticas pedagógicas;
- e) Implementar, em regime de colaboração com a União e demais entes federados, discussões que fomentem parâmetros de qualidade mínima de serviços a área da educação, desde planos até aqueles referentes a estrutura e infraestrutura para o bom funcionamento das escolas;
- f) Fomentar e garantir programas de formação continuada à equipe técnica e pedagógica, abrangendo profissionais de apoio, em que possam ser propostos cursos e oficinas que explorem as seguintes temáticas: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, direito do idoso, em sua interface com as questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PME;
- g) A inserção da comunidade escolar nos processos de organização escolar, do currículo a ser desenvolvido e das práticas mais adequadas ao público-alvo em que a escola está inserida, respeitando as identidades, a historicidade e o contexto educacional do aluno;
- h) A oferta de formação inicial e continuada aos professores da rede, contemplado a educação especial como um item a ser reconhecido e como pauta de interesse e de necessidade da comunidade escolar;
- i) A integração dos serviços de bibliotecas articulados no sentido de atender os interesses do ensino e da aprendizagem dos alunos, assim como no estímulo e formação de leitores;

Essas foram algumas metas que destacamos do PME para os próximos anos, entendemos nesse sentido que o ALFAMAT se constitui como uns dos elementos imprescindíveis para o alcance dos objetivos de melhoria do ensino. Sendo assim, aparecem devidamente explicitados no corpo do texto ações a serem executadas, porém essas não se configuram na realidade concreta das escolas, pois as falas coletadas ao longo da pesquisa de campo denunciaram abandono, sucateamento e a ausência do Estado, sobretudo, no que se refere às condições físicas, materiais e estruturais das instituições de ensino onde as orientações do ALFAMAT são aplicadas.

Salientamos neste trabalho de pesquisa que no PME (2015) constam também outras metas a serem alcançadas e que têm relação com a formação continuada de professores da rede municipal:

- a) Meta 15: que corresponde a incentivar que todos os professores da rede tenham como formação mínima o ensino superior para atuar em sala de aula;
- b) Meta 16: que tem como propósito fornecer e ter nos quadros de professores pelo menos 50% de profissionais com o nível de pós-graduação na área de interesse e das demandas da SEMEC;
- c) Meta 17: estabelece a política de valorização dos profissionais do magistério, de modo a equiparar os rendimentos com os demais profissionais que possuem a mesma formação;
- d) Meta 18: que se refere ao estabelecimento da política de plano de cargos e salários conforme o piso salarial preconizado segundo lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

O recorte e a ênfase nessas metas se justificam muito em razão de que há um programa de formação continuada em curso ofertado pela SEMEC, que exige dos professores a relação do aprimoramento da teoria da prática pedagógica, mas que deve ser consubstanciado por ações que permitam que os profissionais sintam-se motivados a inovar, a querer aprender e a desenvolver propostas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e que, portanto, necessitam de apoio, de incentivo e de políticas de valorização, de condições materiais e financeiras para que os professores, de fato, sintam-se interessados na apreensão do conhecimento teórico para o melhor desempenho do seu trabalho, mas que isso se reflita também em ganhos monetários, algo ainda ausente na política de cargos e salários dos professores que participam das formações continuadas da SEMEC. Sobre tal, a Secretaria se manifesta do seguinte modo, a partir do PME (p. 77, 2015).

No que se refere ao trabalho docente, emergem novos desafios, exigindo níveis cada vez mais elevados de qualificação profissional dos professores, assim como investimentos na sua formação continuada, articuladas a uma política de valorização

profissional centrada no tripé: formação - carreira profissional - condições de trabalho. Tais elementos são indissociáveis e constituem-se uma das condições fundamentais para a construção da qualidade da educação.

Não há dúvida - pelo menos no que evidencia o texto - de que a formação continuada é uma necessidade inerente ao trabalho do professor, mas que não pode ser encarada apenas pelo viés das avaliações, pela importância em se obter resultados estatísticos positivos, refletindo na tomada de medidas efetivas por parte das Secretarias de Educação para a melhoria dos indicadores, mas que, sobretudo, as formações façam parte de um conjunto articulado, em que possam ser reconhecidas as necessidades das escolas, dos alunos, da comunidade em que a instituição de ensino está inserida e que, além de tudo, o professor possa ser colocado como objeto central das políticas de melhoria do ensino, algo não evidenciado no PME, pois se aponta a relevância da qualificação, porém não é indicada de modo efetivo a valorização dos professores que participam dos cursos de aprimoramento, inclusive nem se mencionam os programas EXPERTISE e ALFAMAT como ações integradas da SEMEC.

3.5.4 Princípios Norteadores Adotados nas Orientações aos Professores do Ciclo II: A Prova Brasil e os seus descritores

Neste item, abordaremos o princípio norteador das orientações que embasam as oficinas do ALFAMAT. É sabido que esse programa se situa nas políticas de formação que tem por objetivo melhorar os índices de aproveitamento escolar, que se alinham em uma abrangência local e nacional, uma vez que os alunos inseridos no ensino fundamental se submetem à Prova Brasil.

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino. (PDE, p.8, 2008)

O ALFAMAT utiliza em suas oficinas, segundo o PDE (p.9, 2008), as “Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada”. Essas, por sua vez, auxiliam a elaborar e selecionar os conteúdos das provas que vão medir a proficiência em leitura e a resolução de problemas, com base em erros e acertos. Servem também para compreender quais são as principais fragilidades em termos

de apreensão dos conteúdos, utilizando de seus resultados para a criação de políticas públicas no sentido de combater a erradicação do analfabetismo, da evasão e da repetência.

As Matrizes de Referência, de acordo com o PDE (p.17, 2008), “(...) é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. As mesmas usam como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), que foram construídos a partir do levantamento feito em cada Secretaria de Educação em território nacional. As matrizes servem como base para a formulação dos itens que serão inseridos e explorados na Prova Brasil. As questões incorporam as concepções de: Competência, que corresponde aos aspectos cognitivos em que sujeitos, a partir das estruturas da inteligência, possam organizar, relacionar objetos físicos, conceitos, situações, pessoas e fenômenos; Habilidades, as quais se referem aos aspectos práticos em que são reconhecidos com o saber fazer, a partir das competências adquiridas que se transformarão em habilidades.

Nesse sentido, os itens são elaborados tomando como norte os princípios da competência e da habilidade, em que a última norteará os conhecimentos dos descritores nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática que serão cobrados na Prova Brasil. Em que pese à formulação das questões, os descritores, segundo o PDE (2008), refletem a articulação entre o conteúdo e esquemas mentais acionados pelos alunos no momento de julgar ou resolver as sentenças evidenciadas nos enunciados contidos nas provas.

a) Quanto às competências e habilidades em Língua Portuguesa

Os conhecimentos em Língua Portuguesa são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; os conteúdos nessa área têm como princípio a adequação de conhecimentos de acordo faixa etária escolar. Em linhas gerais, a disciplina tem como objetivo letrar, que corresponde a formar sujeitos proficientes em leitura e escrita de maneira crítica e reflexiva, dominando os códigos e linguagens da língua materna, sabendo fazer uso nos mais diversos contextos e situações linguísticos, identificando os sentidos explícitos e implícitos em um texto; Além de tudo, os alunos precisam saber adequar e elaborar textos de acordo com o contexto e os propósitos estabelecidos. Para tanto, os discentes precisam ter acesso, ao longo do cotidiano escolar, ao maior número possível de gêneros textuais.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível. (PDE, p.19, 2008)

Nesse sentido, a Prova Brasil pretende sondar se o aluno ao final do ensino fundamental desenvolveu as competências e as habilidades em Língua Portuguesa, no que concerne em saber interagir em situações de comunicação e, além disso, a identificar e desenvolver textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. Entendendo, segundo Silva Junior e Costa-Hübes (p. 7, 2016), que “o ato de ler se resume na tentativa de “captar” a ideia do autor, sua intenção ao escrever aquele texto”.

Os PCN's reconhecem que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa devem se centrar na apreensão de conteúdos, conceitos e conhecimentos que levem o aluno a desenvolver a habilidade e a proficiência na produção de textos orais escritos. E que, portanto, devem adotar a lingüística textual como elemento norteador do ensino e aprendizagem da referida disciplina.

b) Quanto aos gêneros do discurso

O ensino e aprendizagem da língua materna devem promover o acesso ao maior número possível de gêneros textuais, de modo que o aluno aprenda e perceba que é necessário desenvolver textos adequados a cada situação de uso.

c) Quanto os tipos textuais

Classificam-se como o conjunto de conhecimentos constituídos por palavras, frases e orações, etc., que compõem a organização e a estrutura lingüística dos textos responsáveis pela construção da modalidade oral e escrita, no sentido de possibilitar que os usuários da língua possam, por meio do conhecimento das estruturas gramáticas e lingüísticas: dissertar, argumentar, descrever, narrar, orientar, organizar procedimentos e exortar.

d) Quanto aos diferentes usos da língua

Nesse aspecto, a Prova Brasil centra a elaboração de seus itens partindo do pressuposto de que a língua exerce a função discursivo-interacionista, e que, portanto, o ensino e aprendizagem dos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa devem evitar a memorização por meio de exercícios repetitivos e exaustivos. Esta, por sua vez, precisa demonstrar que a língua é uma atividade interacionista, fortemente influenciada pela interação dos diversos interlocutores com propósitos lingüísticos definidos, mediados por contextos e situações de linguagem, exigindo que se saiba adequar os gêneros textuais a cada situação de uso.

e) Matriz de referência para Língua Portuguesa, tópicos e os descritores para 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Os conteúdos programáticos que norteiam as questões a serem aplicadas na Prova Brasil levam em consideração um conjunto de varáveis que contemplam: temas, descritores e

habilidades, estes por sua vez são adequados de acordo com o nível de ensino em que os alunos estão inseridos.

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Lingüística. (PDE, p. 21, 2008)

Em se tratando de estrutura da Prova Brasil, observamos que a Matriz de Língua Portuguesa aplicada aos alunos da turma do Ciclo II 5º ano do Ensino Fundamental subdivide-se em duas dimensões: uma que se refere ao Objeto do Conhecimento, em que são listados seis tópicos, e outra que se refere à Competência que abrange os descritores e as habilidades que serão avaliadas em cada tópico. Para o ano mencionado são contemplados 15 descritores.

Figura 4 - Descritores correspondentes à competência e às habilidades em leitura

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

No que concerne aos Descritores, Silva Junior e Costa-Hübes (2016, p. 8-9), mencionam que Descritor 1 tem o objetivo de saber se o aluno obteve um nível de leitura suficiente que o possibilite a ser capaz de “ler linearmente um texto, identificando letras, sílabas e palavras, de modo a reconhecer o texto com um todo significativo”. Sob esse aspecto os autores fazem algumas ressalvas, pois o caráter meramente decodificador tem um sentido negativo, pois concebe o leitor como sujeito passivo diante do ato de ler, porém, eles reconhecem, a priori, que essa habilidade é um item indispensável para quem inicialmente tem os primeiros contatos com a apropriação da leitura e da escrita. Os mesmos entendem que “os D3, D4 e D6 estão voltados para a compreensão do texto” (idem, p.12, 2016). Já o D11 possibilita manter a interação autor-texto-leitor, no qual se espera que o leitor saiba distinguir, por exemplo, o que é fato do que é opinião, por meio da decodificação e da inferência, exigindo que aquele possa perceber o implícito no aspecto mais interno do texto, como também, as questões superficiais a ele (Ver anexo 1).

Figura 5. - Implicações do suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão texto

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5ª EF	8ª/9ª EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

De acordo com Silva Junior e Costa-Hübes (2016) os Descritores D5 e D9 atuam na perspectiva da leitura como concepção discursiva, possibilitando, com isso, identificar os processos de interação entre autor-texto-leitor. Para os autores o D5 articula o texto com o apoio de figuras, no sentido de facilitar o entendimento da mensagem por meio do suporte escrito; já no que se refere ao D9 eles mencionam que o mesmo tem o fim de levar o leitor do texto a identificar a finalidade de cada gênero textual (Ver anexo 2).

Figura 6- Descritores que se referem aos itens que correspondem a saber compreender os diversos tipos de textos e seus propósitos

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5ª EF	8ª/9ª EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Para os autores Silva Junior e Costa-Hübes (2016) o D15 caracteriza-se como o item responsável por fomentar a reflexão sobre os discursos contidos no texto; A habilidade nesse item permite que o leitor saiba fazer análise comparativa entre textos que abordem o mesmo tema. Nesse descritor, é necessário que o leitor apreenda o sentido global do texto e saiba reconhecer o que os aproxima: se conteúdo temático, contexto de produção, estilo de linguagem ou o assunto (Ver anexo 3).

Figura 7 - Descritores que correspondem a itens responsáveis por estabelecer a organização e o sentido no texto

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Os autores Silva Junior e Costa-Hübes (2016) apontam que D2, D8, D12 e D14, correspondem aos estudos das marcas linguísticas em relação aos sentidos que podem provocar no texto. Ainda se enquadrando nos aspectos da concepção de leitura autor-texto-leitor, segundo Costa-Hübes (2015), temos “D2” e “D8” que abordam as questões que se referem à coesão referencial e sequencial; E o “D14” que explora a importância da pontuação como item responsável pela organização das ideias e como elemento que permite a atribuição de sentidos no texto. A apreensão desses aspectos permite que os leitores saibam entender que determinados mecanismos linguísticos exercem a função no texto de articular, organizar as ideias e construir o sentido global nos textos (Ver anexo 4).

Figura 8 - Descritores responsáveis por criar os diversos efeitos de sentido no texto

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Para Silva Junior e Costa-Hübes (2016), D13 refere-se à compreensão do texto e a identificação dos efeitos polissêmicos contidos nele, como por exemplo, ironia ou humor em textos variados (Ver anexo 5).

Figura 9 - Descritor responsável por indicar as falas e os personagens no texto

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5ª EF	8ª/9ª EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Em linhas gerais, os autores Silva Junior e Costa-Hübes (2016) entendem que o D10 permite que a leitura tenha como pressuposto a concepção discursiva, possibilitando uma abordagem de interação entre autor-texto-leitor. Esse Descritor tem por fim evidenciar as marcas linguísticas do locutor e interlocutor de um determinado texto. Relaciona-se também à capacidade do leitor em saber articular um texto ao outro. O D10 refere-se ao aspecto da linearidade do texto, tem a ver com a concatenação das ideias e dos fatos. Desse modo, a apreensão desse descritor exige do leitor muito mais que a decodificação e as inferências feitas sobre o texto, sendo necessário ir além, articulando o que ali está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados dos conhecimentos extralinguísticos do interlocutor. (Ver anexo 6)

f) Quanto ao ensino e a aprendizagem de Matemática para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental

A matriz de referência da disciplina Matemática, que embasa a Prova Brasil, segundo o PDE (2008), é norteada pela Resolução de Problemas. Essa concepção parte do pressuposto de que os alunos precisam ser submetidos a situações de aprendizagem que os inquietem e os intriguem, portanto, as aulas precisam mobilizar nos discentes a capacidade de resolver problemas e saber desenvolver estratégias para obterem-se as respostas adequadas aos questionamentos levantados nos enunciados de cada questão.

A Matriz de Referência de Matemática, diferentemente do que se espera de um currículo, não traz orientações ou sugestões de como trabalhar em sala de aula. Além disso, não menciona certas habilidades e competências que, embora sejam importantes, não podem ser medidas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil não avalia todos os conteúdos que devem ser trabalhados pela escola no decorrer dos períodos avaliados. Sob esse aspecto, parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor

indicações de todas as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de matemática. (PDE, 2008, p.106)

Nesse sentido, enquanto a Matriz de Referência da Língua Portuguesa segue uma série de critérios, estabelecendo estratégias e sugestões para que as competências e as habilidades em códigos e linguagens possam ser desenvolvidas, no ensino e aprendizagem de Matemática a concepção é outra, até porque entendemos que essa disciplina segue outros requisitos, acreditamos que talvez seja por conta de que essa área tenha como linha teórica e prática uma natureza distinta dos conhecimentos atinentes à produção, à apreensão da linguagem e das regras para a escrita, pois estas têm por fim levar os alunos a saberem ler, escrever e interpretar. No entanto, ressaltamos que, o domínio da leitura reflete positivamente sobre a compreensão do que é proposto nos enunciados das questões que envolvem a Matemática, sobretudo naquelas que exigem interpretação dos dados.

As matrizes curriculares de Matemática organizam-se por anos ou séries, o mesmo ocorre com os descritores, pois eles se adequam ao nível de ensino em que os alunos estão inseridos, a partir do ensino em sala de aula, espera-se que eles já tenham desenvolvido certas habilidades.

Para Kirch e Schommer (2014, p 3 e 4) os descritores em Matemática se aplicam da seguinte maneira:

[...]. Em relação ao Descritor, este é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades, necessárias para saber fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas que se transformam em habilidades.

Nesse sentido, os autores evidenciam que as questões envolvendo os conhecimentos em Matemática exigem que os alunos acionem uma série de esquemas mentais, no esforço de resolver problemas e criar artifícios lógicos que correspondam aos desafios propostos em cada questão.

Figura 10 - Descritores que exploram os aspectos de Espaço e Forma

Tema I. Espaço e Forma

Descritores	4 ^o /5 ^o EF
Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas	D1
Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações	D2
Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos	D3
Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)	D4
Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas	D5

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Os descritores que integram o PDE/Prova Brasil (2008) envolvem diferentes competências e habilidades, como a habilidade de localizar-se ou movimentar-se utilizando como referência mapas, croquis ou qualquer outra forma que permita utilizar de comandos para a orientação de movimentos: alto, baixo, direita ou esquerda. (Ver anexo 7). Outros avaliam se o aluno é capaz de reconhecer as semelhanças e diferenças entre os sólidos geométricos quanto às arestas, faces e vértices. “O trabalho com noções geométricas também contribui para a aprendizagem de números e medidas, estimulando a criança a observar, perceber semelhanças, diferenças e identificar regularidades”. (PDE/Prova Brasil, 2008, p. 109) (Ver anexo 8).

Outras dessas competências dizem respeito ao desenvolvimento da habilidade de reconhecer as propriedades relacionadas aos conhecimentos sobre triângulo e se o aluno é capaz de reconhecer semelhanças e diferenças entre esse desenho geométrico. (Ver anexo 9); Identificação de quadriláteros, a partir das peculiaridades e diferenças dos lados (paralelos, congruentes, perpendiculares), assim como a forma que define cada figura geométrica. (Ver anexo 10) e, por último, envolvem a verificação da capacidade de o aluno reconhecer a conservação ou modificação das medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas. Dessa forma, caso essas habilidades sejam desenvolvidas o discente terá que saber reconhecer, a partir do aumento ou diminuição das figuras, o que foi alterado e em qual dimensão. (Ver anexo 11)

Figura 11 - Descritores que evidenciam questões que envolvam Grandezas e Medidas

Tema II. Grandezas e Medidas

Descritores	4^a/5^o EF
Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não	D6
Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml	D7
Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo	D8
Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento	D9
Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores	D10
Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D11
Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D12

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

A título de exemplificação destacaremos do tema II, que se refere a Grandezas e Medidas, apenas alguns descritores conforme as abordagens abaixo:

O D6, de acordo com o PDE/ Prova Brasil (2008), tem por objetivo avaliar se o aluno desenvolveu a habilidade de lidar com unidades de medida não convencionais, como utilizar os dedos para medir em polegadas e a palma da mão para medir tamanhos, e também saber relacionar os conhecimentos empíricos com as medidas convencionais como metro, quilo, litro, etc. (Ver anexo 12); O D7 objetiva verificar se o aluno tem a habilidade de resolver problemas de medidas padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg/l/ml. Ele deve ser capaz de resolver questões que requeiram transformação de medidas (ex: de cm para metro); Precisa saber compreender a ordem de grandeza, das unidades, de medida e o reconhecimento da base dez como fundamento das transformações de unidades. (Ver anexo 13)

Figura 12 - Descritores que correspondem a Números e Operações/ Álgebra e Funções
Tema III. Números e Operações/ Álgebra e Funções

Descritores	4 ^a /5 ^o EF
Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional	D13
Identificar a localização de números naturais na reta numérica	D14
Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens	D15
Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial	D16
Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais	D17
Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais	D18
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)	D19
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória	D20
Identificar diferentes representações de um mesmo número racional	D21
Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica	D22
Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro	D23
Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.	D24
Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados de adição ou subtração	D25
Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)	D26

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Em razão do Tema III, que corresponde aos descritores referentes a números e operações Álgebra/Funções serem muito extensos, destacaremos, para efeito de exemplificação de como o ALFAMAT explora os conteúdos da Prova Brasil, apenas alguns descritores, a saber: avaliar a habilidade do aluno em saber fazer uso da base decimal, no que corresponde aos conhecimentos dos grupamentos em (10) unidades, (10) dezenas e (10) centenas. (Ver anexo 14); avaliar se o aluno tem a habilidade de saber analisar a representação dos números naturais em sequência, em uma reta numerada, em ordem crescente, a exemplo da questão descrita abaixo. (Ver anexo 15)

Figura 13 - Descritor correspondente ao Tratamento da Informação

Tema IV. Tratamento da Informação

Descritores	4 ^a /5 ^o EF
Ler informações e dados apresentados em tabelas	D27
Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)	D28

Fonte: site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

Em relação ao tratamento de informação, destaca-se a avaliação de habilidades do aluno em saber “ler, analisar e interpretar informações e dados apresentados em tabelas”. (Ver anexo 16), além de avaliar se o aluno tem a habilidade de “analisar e interpretar informações e dados apresentados em gráficos”. (Ver anexo 17)

Pudemos perceber, a partir dos descritores acima mencionados, que o ALFAMAT norteia as suas oficinas segundo as orientações da Prova Brasil, inclusive com a aplicação de simulados ao longo do ano letivo, no intuito de fazer com que os alunos obtenham o maior aproveitamento possível nas avaliações em larga escala.

Sendo assim, o referido capítulo se propôs a evidenciar os princípios que norteiam as oficinas do ALFAMAT e, conseqüentemente, as atividades dos professores que atuam no Ciclo II. No próximo capítulo nos centraremos em analisar as percepções dos docentes quanto à implementação das ações do programa em sala de aula.

4 PROGRAMA ALFAMAT A PARTIR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DE CICLO II DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELÉM

O referido capítulo tem por objetivo evidenciar as percepções dos professores que atuam no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na rede de Ensino Municipal de Belém em relação às orientações que são dadas ao longo das formações do ALFAMAT.

Devido à dimensão do número de instituições de ensino na rede municipal procedemos a partir de uma série de entrevistas aplicadas aos professores de duas escolas: “Prof. Demerval Saviani” e “Miguel Arroyo”, nomeadas por esses pseudônimos com o intuito de preservar a identidade das mesmas.

As entrevistas se centraram em três eixos, respectivamente: 1. O que os professores pensam em relação ao Programa de Formação Continuada ALFAMAT? 2. São oferecidas condições físicas e materiais adequadas para a implementação do ALFAMAT? 3. Como se dá a prática pedagógica dos professores a partir das orientações do ALFAMAT? Esses eixos nortearão as discussões teóricas entre os autores e os sujeitos da referida pesquisa. Procedemos desse modo por entendermos que as falas revelam e se entrelaçam com as pesquisas, no que diz respeito ao tema Formação Continuada de Professores, o que nos permite utilizar os conhecimentos elaborados ao longo de aproximadamente 30 anos de debate sobre a importância de se valorizar o aprimoramento do trabalho docente.

Adotaremos como aportes teóricos para analisar as referidas falas os seguintes autores: Tardif (2014); Queluz e Alonso (2003); Dubar (2012); Oliveira (2015); Júnior & Maués (2014); Barreira e Carvalho (2001); Azevedo (2001); André (2013); Munari & Dermatini (2016); Alves & Pinto (2011); Barroso (2003); Evangelista (2014); Evangelista & Seki (2017); Prada (2006); Nóvoa (1991); Alvarado-Prada, Freitas & Freitas (2010).

a) Sujeitos e escolas inseridas na pesquisa

Definimos os sujeitos da pesquisa a partir da perspectiva do Ciclo de Vida, segundo Huberman, considerando que os professores já atuam há bastante tempo no magistério, o que nos inferiu a pensar que a experiência em sala de aula exerce influências significativas em relação à percepção que estes sujeitos têm sobre a Formação Continuada de Professores.

Quadro 6 – Quanto ao perfil dos professores

SIGLA	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	TEMPO DE SERVIÇO	TURNO DE TRABALHO	QUANTO AO SEXO	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO
P1	Pedagoga	UEPA	10 anos	Tarde	Feminino	100h	Efetiva
P2	Pedagoga	UEPA	18 anos	Tarde	Feminino	100h	Prestadora
P3	Pedagoga	UFPA	21 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P4	Pedagoga	UEPA	10 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P5	Pedagoga	UFPA	25 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P6	Pedagoga	UFPA	22 anos	Manhã/ tarde	Feminino	200h	Efetiva
P7	Educação Física	UEPA	22 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa de campo ocorrida em 2018 nas escolas do município de Belém.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se integralmente por professores do sexo feminino, com formação no ensino superior em licenciatura plena nos cursos de pedagogia. Dos 7 (sete) professores entrevistados, apenas um não era efetivo, atuava como professor suplementar há 18 anos na rede municipal de ensino. Esse dado nos causou certo desconforto, pois denotou que a SEMEC é conivente no sentido de permitir que professores atuem em condições de precarização e desvalorização profissional, considerando que nesse caso o docente em questão assume as turmas em que professores saem de licença prêmio, licença saúde ou licença maternidade, porém na condição de prestador com as mínimas garantias trabalhistas estabelecidas por lei.

Outro dado relevante refere-se à jornada de trabalho dos professores, a maioria atua por, pelo menos, 40h semanais em escolas do Município e do Estado, o que confirma a intensificação do trabalho docente, com sobrecarga de atividades para além das suas atribuições diárias, que somam os aspectos profissionais, pessoais e familiares. As falas dos entrevistados denunciam, de maneira clara, que a sobrecarga e as cobranças diárias quanto ao desempenho dos alunos, não lhes permitem que sobre tempo o suficiente para atender a todas as demandas das escolas em que eles atuam, como por exemplo, confeccionar recursos didáticos, fazer planejamentos individualizados e participar de outros cursos de qualificação.

Vale também frisar que, embora os professores tenham feito as suas formações iniciais em instituições de qualidade reconhecida socialmente, eles manifestaram o desejo e a necessidade de permanentemente fazerem cursos de Formação Continuada, porém, segundo eles, que sejam consideradas nesse sentido as condições necessárias para tal.

b) Caracterização da Escola Demerval Saviani

A Escola “Demerval Saviani” situa-se na zona urbana de Belém. Segundo dados obtidos no Projeto Político Pedagógico, a instituição já tem 19 anos, sendo fundada em 18 de maio de 1999. Fruto da conquista da comunidade, por meio do Orçamento Participativo, na gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues. A mesma atende, segundo dados do Censo Escolar de 2016, 128 alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental; 140 alunos no 2º Ano do Ensino Fundamental; 144 alunos no 3º Ano do Ensino Fundamental; 95 alunos no 4º Ano do Ensino Fundamental e 125 alunos no 5º Ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 632 alunos atendidos na referida unidade escolar.

Quanto à infraestrutura, ela possui em suas dependências, segundo dados do Censo 2016: sistema de esgoto e sanitário; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) cozinha; 01 (um) laboratório de informática; 01 (uma) quadra de esporte; 01 (uma) sala de diretoria; 01 (uma) sala de professores e 01 (uma) sala de atendimento especializado, porém, a mesma não possui sala de leitura.

No que se refere ao quadro de professores que atuam nesta escola: 11(onze) professores são do sexo masculino e 44 (quarenta e quatro) do sexo feminino, no total são 55 (cinquenta e cinco) professores lotados na unidade escolar, dos quais 35 (trinta e cinco) são efetivos e 20 (vinte) são temporários.

Quanto à formação inicial identificamos que 48 (quarenta e oito) professores possuem o grau superior completo; 04(quatro) professores possuem apenas o Ensino Médio Normal/Magistério e 03 (três) professores possuem o superior incompleto. Quanto à formação continuada, constatamos que 46 (quarenta e seis) professores não possuem cursos de pós-graduação; 02 (dois) professores possuem cursos de especialização. Sob esse aspecto, observamos que a necessidade de formação continuada é uma demanda que se mostra bem significativa, pois a maioria dos professores obtém apenas, quanto à qualificação para o magistério, a formação inicial a título de graduação.

c) Caracterização da Escola Miguel Arroyo

A Escola “Miguel Arroyo” situa-se na zona urbana de Belém, foi fundada em 1985 com vistas atender o público da Educação Infantil ao EJA, crianças e jovens que se situam no bairro periférico da cidade. A mesma atende, segundo dados do Censo Escolar de 2018: 49 alunos na creche; 245 alunos na pré-escola; 73 alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental; 67 alunos no 2º Ano do Ensino Fundamental; 69 alunos no 3º Ano do Ensino Fundamental; 62

alunos no 4º Ano do Ensino Fundamental e 85 alunos no 5º Ano do Ensino Fundamental, 185 na EJA, 24 alunos na Educação Especial perfazendo um total de 859 alunos atendidos na referida unidade escolar.

Quanto à infraestrutura, a escola possui em suas dependências, segundo dados do Censo 2016 e 2018: sistema de esgoto e sanitário; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) cozinha; 01 (um) laboratório de informática; 01 (uma) quadra de esportes; 01 (uma) sala de diretoria; 01 (uma) sala de professores e 01 (uma) sala de atendimento especializado, e 01 (uma) sala de leitura.

No que se refere ao quadro de professores que atuam nesta escola: 11 (onze) professores são do sexo masculino e 25 (vinte e cinco) do sexo feminino, no total são 36 (trinta e seis) professores lotados na unidade escolar, dos quais 34 (trinta e quatro) são efetivos e 2 (dois) são temporários.

Quanto à formação inicial, identificamos que 35 (trinta e cinco) professores possuem o grau superior completo; 1 (um) professor possui apenas o Ensino Médio Normal/Magistério. Quanto à formação continuada, constatamos que 32 (trinta e dois) professores não possuem nenhum tipo de pós-graduação; 02 (dois) professores possuem cursos de especialização. Assim como na Escola “Demerval Saviani” observamos que a necessidade de formação continuada é uma demanda que se mostra evidente, pois a maioria dos professores obtém apenas quanto à qualificação para o magistério a formação inicial a título de graduação.

4.1 A Formação Continuada e a percepção dos Professores em relação ao ALFAMAT

Entendemos que a Formação Continuada é um ato de aprender que se relaciona com a prática do professor em ação. Para muitos autores esse ato tem um significado primordial, pois “aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele” (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p 369). Portanto, para os autores formar “[...] é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (Idem), que tem relação com o desenvolvimento pessoal dos professores como bem pontua Garcia (1999, p. 139) “[...] poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”.

Nesse sentido, sabemos que a apropriação do conhecimento pode se dar em espaços convencionais ou não, isto quer dizer que, tanto na família, quanto na igreja, ou nos sindicatos

ou nas escolas, há a possibilidade de interação e trocas de aprendizagem, porém é na escola, mais precisamente na figura do professor que essa necessidade se faz de maneira mais evidente.

No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar. (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p 370)

Diante do exposto, podemos dizer que a Formação Continuada faz parte da trajetória do trabalho docente, ela possibilita compreender a si mesmo e ao outro, associado a experiências coletivas e pessoais “[...] quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (GARCÍA, 1999, p. 139). Nesse sentido, concordamos com Alvarado-Prada, Freitas & Freitas (2010, p. 370) quando mencionam como se desenvolve esse processo ao longo da trajetória do trabalho dos professores, “Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento”. Para os autores, a atividade dos professores situa-se em uma rede de trama, de fatos, de expectativas, de concepções de vida, de mundo, de aprendizagem, assim como, de medos, angústias, necessidades e limitações.

Percebemos, então, que os professores reconhecem a relevância da formação, assim como o fato de que o trabalho deles requer atualização constante, e que isso é algo inerente a sua atividade. Entre os professores entrevistados, um deles menciona essa importância ao ser questionado sobre o programa ao qual ele faz parte, ressaltando que “Particularmente, assim, eu gosto de participar. Tem me favorecido, tem ampliado os meus conhecimentos. Que a gente não domina todos os assuntos mesmo” (*Sic*) (PROFESSOR 2). Nesse aspecto, ressaltamos que a perspectiva do professor entrevistado enfatiza a formação continuada pelo viés do acesso ao maior número possível de conteúdo, o que denota a percepção de que o aprimoramento de sua prática tem relevância apenas no sentido de acesso aos conteúdos que serão ministrados em sala de aula. Para além dessa visão, compreendemos o trabalho do professor como um tipo de atividade - como bem pontua Zeichner (2008, p. 543) - que submete o profissional a:

Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças.

O mesmo ocorreu em relação ao questionarmos feito a um dos professores, o qual explicitou o quanto a formação continuada contribuiu para o aprimoramento da sua prática, uma vez que a formação inicial não havia feito com que ele perdesse a insegurança e o medo de atuar em sala de aula.

Salientamos, também que a fala do (PROFESSOR 4) reforça a mesma tese do (PROFESSOR 2), o qual enfatiza a formação continuada como um meio de obter a prescrição para nortear a sua prática pedagógica baseando-a em “receitas” e “melhores caminhos” a serem seguidos.

PROFESSOR 4: [...] primeiro eu passei três anos no Expertise, na prefeitura, né?! Fiquei no ciclo I, logo que eu entrei pra SEMEC, em 2012. Fiquei três anos no Expertise. Foi muito bom porque aprendi muito sobre alfabetização, que eu tinha essa dúvida, né?! A gente sai da universidade... e eu fiz pedagogia na Federal... e a gente sai da universidade, às vezes, ainda com aquele receio: será que a gente... como é que eu vou fazer, né?! E eu achei muito importante participar, naquele primeiro momento, do Expertise, porque ela me trouxe experiência, ela me mostrou os caminhos pra alfabetizar. Então, essa formação lá de trás do Expertise me trouxe também conhecimentos pra atuar no ciclo II, porque no ciclo II a gente encontra ainda crianças que não estão alfabetizadas. Então, assim, o ALFAMAT, nesse momento, ela vem me trazendo respaldo pra atuar em sala de aula, tá?! (Sic)

Vale mencionar que a formação continuada inserida em uma visão mais ampla é algo que não se restringe ao ambiente escolar, acadêmico, à sala de aula, a um curso, ou seja, ela extrapola os limites físicos e espaciais, pois na medida em que esse profissional se confronta com outras realidades, teorias, práticas e vivências, ele incorpora esses elementos às suas experiências e, certamente, ao seu repertório profissional, ampliando o entendimento e a compreensão da sua atividade enquanto professor, além do que, a diversificação de experiências permitem que o professor faça à autorreflexão sobre a sua prática (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010) e (GARCÍA, 1999, p.185) “[...] porque na ação profissional coexistem a ação e o discurso sobre a ação. Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais refletindo sobre o que fazem”.

Porém, sabemos que nas últimas décadas a perspectiva da formação continuada centrada no professor tem perdido espaço para que outros sujeitos assumam o protagonismo da qualificação docente, como apregoa Nóvoa (2011, p. 3), muito por conta da intervenção do capital estrangeiro em áreas como a educação, transformado esse serviço em mercadoria e categorização de oferta dada por especialistas.

Uma série de grupos e de especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores e, num certo sentido, foram substituindo os próprios professores nas tarefas da formação. É evidente que a presença destes grupos trouxe um enriquecimento do campo, mas à custa de certa marginalização dos professores. Este facto merece ser assinalado, pois coincide, historicamente, com um aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores. Abre-se assim uma fenda entre o tudo que se pede aos professores e o nada (ou pouco) que se lhes dá.

No que se refere ao aprimoramento do trabalho docente para Alvarado – Prada, Freitas & Freitas (2010) a escola em si é o espaço por excelência de onde devem emergir os interesses e as necessidades de capacitação, porém, para esses autores é necessário que esses momentos sejam o resultado da articulação de situações tanto intra, quanto extraescolar, de modo que fatos e eventos ocorridos em sociedade possam fazer parte do conjunto de ações dentro da escola, uma vez que esta instituição não está alheia ao que ocorre no mundo. Dessa forma, a escola sofre interferência direta e indireta do que ocorre em seu entorno. Zeichner (2008, p. 545) a esse respeito diz que “Geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais”. Portanto, o ponto de maior atenção é formação continuada centrada na atuação dos professores como nos mostra Nóvoa (2011, p. 3).

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores. É inútil escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

Por esse motivo, questionamos os entrevistados sobre a possibilidade de fazerem outros cursos de formação continuada e se a escola desenvolvia ações específicas para atender as particularidades de suas turmas e alunos. A maioria dos entrevistados respondeu negativamente, informando que as ações de formação ofertadas a eles se restringiam àqueles encaminhamentos e sugestões dadas pela SEMEC, a qual seria *EXPERTISE* aos professores do Ciclo I e *ALFAMAT* aos professores do Ciclo II, que poucos são os momentos que se mencionam outros temas ou assuntos que não correspondam aos que os programas recomendam.

PROFESSOR 1: De formação, além do *ALFAMAT*, só na área de educação especial - que a gente sempre tem palestras - tem palestrantes que vêm, têm cursos, oficinas. Na área da educação especial, com o trabalho de inclusão dos alunos. (*Sic*)

PROFESSOR 2: Não, no geral a gente tem a chamada Jornada Pedagógica de início do ano, aonde a base de conteúdo¹¹ que vêm pra discussão nesses momentos é aquilo que... vamos dizer, que mais tem doído, né?! No sentido daquilo que a gente mais percebe na escola. (*Sic*).

PROFESSOR 3: Bom, a formação que ocorre, atualmente, são só as formações do ALFAMAT e são reuniões, normalmente mensais. Algumas vezes, duas vezes ao mês, mas normalmente uma vez por mês, né?! E essa participação, ela é obrigatória no dia das nossas HP's. Nossa frequência não é computada na escola e sim lá no curso. (*Sic*)

As falas dos professores implicitamente acabam por confirmar um entendimento restrito sobre a Formação Continuada de Professores, pois os diversos estudos orientam que os fatos que ocorrem dentro da escola devem ser utilizados como subsídios ao atendimento das necessidades de alunos e professores. Portanto, corroboramos com o tipo de formação continuada que adote como um de seus pressupostos a reflexão teórica aliada à prática pedagógica, de acordo com o contexto de atuação dos professores, por esse motivo, conforme nos mostra (GASPARELO & SCHNECKENBERG, 2017, p. 1131)

Para tanto, é um grande equívoco reduzir a formação contínua a cursos, miniaulas, oficinas pedagógicas voltadas para confecção de recursos didáticos e habilidades instrumentais. O processo educativo é amplo e complexo, requer ações refletidas sobre as práticas docentes para que no redimensionamento das mesmas o professor possa ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Entre os autores que têm um entendimento ampliado sobre a formação continuada destacam-se Militão e Leite (S/D), o qual defende os processos de formação continuada considerando as reais necessidades dos professores, em um processo denominado de prática reflexiva, o que de certa forma deve ser inerente a toda prática pedagógica.

Nas entrevistas constatamos que, o Projeto Político Pedagógico quase nunca é mencionado como um instrumento norteador das atividades para a escola, e quando se faz uma formação para além do que os Programas orientam, geralmente é algo pontual - como no caso das semanas pedagógicas que ocorrem no início do ano letivo - ou em casos extremos em que acontece algum fato inusitado (*Bullying*, maus tratos com crianças, abuso sexual, etc.); Isso fica evidente na fala do (PROFESSOR 1) sobre a abordagem adotada em educação especial, em relação a qual são ofertadas algumas oficinas e palestras, porém em momentos estanques, não sendo incorporadas à prática cotidiana dos professores a demanda sobre as melhores ações e estratégias para o público que requer atendimento especializado, para o qual as escolas deveriam elaborar, refletir e criar estratégias para essa demanda de modo constante,

¹¹ Nesse sentido a orientação é adotar em sala de aula os conteúdos de acordo com a Prova Brasil.

visto que os problemas da escola não se centram apenas no que ALFAMAT indica como prioridade.

Todas as ações de ensino têm uma variedade de conseqüências, as quais incluem: 1) conseqüências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) conseqüências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) conseqüências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos. (ZECHEINER, 2008, p. 545)

Outro agravante, nesse sentido, é que os relatos dos professores evidenciam queixas devidas ao fato de se sentirem atarefados pelas cobranças em atender aos objetivos do programa, por esse motivo, são preteridas determinadas situações que eles consideram também, como importantes, em vista de que prioritariamente o ALFAMAT orienta que as aulas e as atividades sejam adequadas aos descritores da Prova Brasil, sendo essa uma das maiores preocupações da SEMEC.

PROFESSOR 1: Eu digo assim... a gente intensifica muito os descritores, na época de prova, quando vai se aproximando... Tipo assim, como os descritores, hoje em dia é mais português e matemática, aí quando chega próximo da prova, novembro... aí setembro... a partir de setembro aí suspende as outras disciplinas: ciências, história, geografia; A gente fica batendo mais em português e matemática. (*Sic*)

PROFESSOR 3: É..tinha só formações. Então achava legal, né?! Tinha o ECOAR. Então, achava, assim, interessante porque, apesar de que em alguns momentos era muito estudo e pouca troca de experiência, mas em alguns momentos a gente tinha essa troca e eu achava, assim, bem interessante. Hoje em dia é mais voltado para a questão do desempenho dos alunos, né?! Na própria questão da Prova Brasil. Então, é mais voltado pra isso. Como é que a gente vai trabalhar as questões, o que é que tem que ser trabalhado na sala de aula, né?! (*Sic*)

PROFESSOR 4: A SEMEC realiza, né?! Ela acontece nas horas pedagógicas, no meu caso, nas terças-feiras, e o curso acontece no NIED, né?! As oficinas acontecem no NIED, é o centro de formação. E a gente vai, participa, discute. Discute tudo que for voltado pra aprendizagem. A gente trabalha muito com a questão dos descritores. A SEMEC determina quais os descritores que a gente vai trabalhar. E a gente vai, trabalha nas oficinas em cima daqueles descritores. Isso vai acontecendo... tem mês que tem duas, tem mês que tem só uma, né?! Nessa formação, de forma oficial, que se dá no NIED. A outra se dá na escola, também no nosso horário de HP, mas é mais um encontro individual entre professor e coordenação, tá?! Assim... (*Sic*)

PROFESSOR 5: A proposta do Expertise, ela é diferente, no sentido, porque ela é voltada pra uma alfabetização mais focada pra alfabetizar e letrar. E o ALFAMAT ele já vem com a proposta da gente receber todos os alunos alfabetizados e letrados, mas a gente não recebe todos os alunos alfabetizados e letrados para a proposta do ALFAMAT. Porque o ALFAMAT ele já vem com questões bem elaboradas, baseadas na Prova Brasil, porque o aluno, a partir do quarto ano, ele já vai ser preparado pra Prova Brasil, pra nova avaliação, que é o SISPAE. Então, a proposta deles é uma proposta bem elaborada pra alunos já alfabetizados e letrados, já dominando a leitura, a escrita e a matemática. E o Expertise é totalmente pra

alfabetização e letramento, mas não foca na Prova Brasil nem no SISPAE, então há essa grande... (Sic)

Acreditamos que a justificativa para a preocupação no que se refere à proficiência e rendimento dos alunos deve-se ao fato de que as escolas do município são submetidas às avaliações da Prova Brasil, que tem relação com o IDEB, ou seja, a Formação Continuada coordenada pelo ALFAMAT baseia-se na ideia dos descritores, inclusive com exercícios e orientações didáticas para aplicá-las em sala de aula. Alvarado – Prada, Freitas & Freitas (2010, p. 373) mencionam a esse respeito que o ideal de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada, deveriam ser assumidas por instituições superiores (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores), porém, essa não tem sido uma realidade adotada por Estados e Municípios, a exemplo da SEMEC/Belém, que tomou pra si a tarefa de prestar o serviço de Formação Continuada aos seus professores; No entendimento dos referidos autores, o formato o qual ela assume não dá conta de atender a complexidade da formação de acordo com as necessidades dos professores, sobretudo porque o docente percebe que as propostas elaboradas por Secretarias de Educação, não reconhecem o professor como sujeitos atuantes e aptos a sugerirem acerca da elaboração dos programas.

Entendemos que a formação continuada não deveria ser encarada meramente como uma atividade técnica, descontextualizada da prática e da vivência dos professores, pois os relatos indicam que o ALFAMAT segue na direção contrária do que os teóricos, a exemplo de Nóvoa (2011, p. 4) sugerem.

Não advogo qualquer “deriva praticista”, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma actividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Nesse sentido é preciso que a Formação Continuada considere os anseios e as necessidades dos professores conforme a perspectiva assinalada por Nóvoa, pois em caso de exclusão, o docente “Difícilmente é considerado como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação” (ALVARADO – PRADA, FREITAS& FREITAS, 2010, p. 373). Nas entrevistas, os professores mencionaram que veem a sua autonomia cerceada, porque não são consultados sobre os planos elaborados pelo ALFAMAT, eles exprimiram nas entrevistas não haver sequer nos encontros e oficinas um momento para sugerirem o que eles gostariam de

aprender e de estudar. Consideramos que a natureza do trabalho docente perpassa pelo exercício da participação democrática e que isso reflete sobre a prática em sala de aula.

É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa. É este o âmago da democracia participativa e da educação para a participação democrática, bem sinalizado já nos textos de vários teóricos da democracia, pelo menos desde J. J. Rousseau. (LIMA, 2005, p. 76)

Para Giroux (1997, p. 157) o fato de se retirar a autonomia dos professores do processo de construção das propostas de Formação Continuada se justifica, historicamente, pelas reformas e ajustes que o campo da educação tem passado nas últimas décadas, que em certa medida contribui para o afastamento dos profissionais das questões que remetem às lutas políticas sobre o seu próprio trabalho, com a intenção de desmobilizá-los e enfraquecê-los, no sentido de desarticular as forças sobre a reivindicação que compete às justas exigências sobre as condições dignas, assim como, sobre a atuação do profissional dessa área.

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.

Nesse sentido, a Formação Continuada de Professores é afetada por essas medidas, no entanto, quando se trata de pensar a formação continuada na perspectiva dos professores, os entrevistados ao serem questionados se participam dos momentos de planejamento das oficinas do ALFAMAT, responderam que não se sentem como parte integrante das propostas, que a ida aos encontros caracteriza-se, sobretudo, como uma obrigação, e que a maior parte do tempo são mais ouvintes que efetivamente participantes das oficinas.

PROFESSOR 2: Eu acho que é assim: hoje em dia está uns quarenta por cento, está abaixo entendeu?! Porque tem uma série de coisas. A formação, que eu te digo, que não é mais estimulante pro professor. O professor, ele vai obrigado lá, porque se ele não for ele pega uma falta que vem descontada financeiramente; e mexer, financeiramente, no bolso do trabalhador, é complicado. Então, por isso que a satisfação tá isso. A gente vai e não vê uma novidade, estímulo novo, uma coisa nova. (*Sic*)

PROFESSOR 4: Não, a coisa já está pronta e acabada. Vem de lá, né?! E o ALFAMAT em si, a formação continuada, eu acho, assim, uma experiência valorosa. O problema é como ela acontece, né?! Eu acho que a gente deveria tá mais inserido naquele processo ali. Deveria propor mais e infelizmente não é assim. (*Sic*)

PROFESSOR 7: Só assistindo, ouvindo e, às vezes, eles dizem que tá disponível no sistema e que é pra escola reproduzir e dessa forma... acaba que não acaba sendo repassado o impresso pra gente. Por “enes” dificuldade, pela crise que eles dizem... uma série de coisas. (*Sic*)

Ao questionar ao professor o porquê dessa separação entre quem planeja e quem executa, eles supõem que isso ocorre muito pelo fato de existirem aqueles que se julgam mais preparados a sugerir como deve ser a prática dos professores, porque estudam, pesquisam os conteúdos orientados pelo currículo nacional, têm tempo de planejar, e, portanto, têm mais condições de dizer o que o professor deve trabalhar em sala de aula. No entanto, os professores que estão na regência percebem que essa separação mais prejudica do que de fato ajuda, pois, o ideal seria não desarticular o aprimoramento pedagógico – que é o caso da formação do ALFAMAT – da realidade em que cada professor está inserido, além do mais, os entrevistados exprimem nesse aspecto a percepção de não pertencimento aos processos, uma vez que no entendimento deles, as orientações são impostas. Quanto a essa situação, Alvarado – Prada, Freitas & Freitas (2010, p. 373) fazem a seguinte ressalva:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Nesse sentido, o bom êxito ao que diz respeito ao processo de Formação Continuada depende desse tipo de atitude, ou seja, de inserir as opiniões, percepções, de se ouvir as angústias e as necessidades dos professores; Sem isso, certamente os professores irão encarar a presença nas formações mais como uma obrigação, conforme alguns entrevistados exprimiram; Além do que “assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino [...] (GARCIA, 1999, p. 141)

PROFESSOR 1: Ela já... a gente costuma conversar, que ela já foi muito boa, no início a formação ela era... ela dava subsídios pra gente trabalhar em sala, estimulava novas ideias. Hoje em dia, a formação ela tá meio que, estagnada; Ela tá só se repetindo. E como a gente já tá desde o princípio, são coisas que a gente já viu e já tá se tornando repetitiva. Até para as pessoas que estão indo agora... e aí elas vão pra ver tabulação de dados, pra ver resultado de provas, que são coisas que já... já...

excede o limite. Entendeu?! Do profissional. Que ele quer, ele vai lá atrás de novidade, de querer, de ser estimulado. (*Sic*)

PROFESSOR 2: Olha, a minha percepção é que eles fazem, né?! Eles estão fazendo aquilo que eles acreditam; eles se organizam ali... e é bom, favorece; principalmente àquelas pessoas que estão iniciando com o ciclo dois, que às vezes, a pessoa fica perdida ali, ela não sabe por onde é que anda o C2; o que tá se discutindo a nível de C2, então é muito bom pra quem tá iniciando. Pra quem já está há algum tempo acaba ficando, assim, naquele campo de “você vai, sim”. Alguma coisa te acrescenta, não vai dizer que nada te acrescenta, mas não é com todo aquele prazer, toda aquela vontade que você foi no primeiro momento. (*Sic*)

PROFESSOR 7: Sim, pois é, persistindo nisso... como eu já disse, no início era uma situação. Eu achava as formações mais proveitosas, mais enriquecedoras. Atualmente, eu não tenho mais esse olhar; pra mim é improdutivo esse dia que a gente se destina a ir pra lá. Eu não vejo mais importância nessas formações... (*Sic*)

Percebemos, conforme Leontiev (1978), por meio da Teoria da Atividade, que os sentidos pessoal e social sobre o trabalho do professor articulam-se entre si, ou seja, não se separam. Leontiev entende que os significados são mediados pela relação do homem com o mundo. Sendo assim, embora o homem tenha a consciência individual, esta não se separa da construção da consciência coletiva, “Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ASBAHR, 2014, p. 268).

Diante das falas dos professores inferimos que as ações de formação perderam para eles o sentido de qualificação e aprimoramento da prática. Segundo as falas colhidas nas entrevistas, as participações nos encontros do ALFAMAT se dão mais por obrigatoriedade, pois o que se aborda nas oficinas não atende mais as expectativas deles, em razão de eles estarem há muitos anos em sala de aula, e isso, de certo modo, já cria outras expectativas que o Programa ignora. Logo, o desabafo soa como uma solicitação para que o ALFAMAT procure criar estratégias que levem em conta o que os professores mais experientes precisam, ou seja, propostas metodológicas e teóricas que se adéquem às necessidades dos professores mediante ao tempo de sala de aula.

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p. 161-162)

O trabalho dos professores caracteriza-se por etapas. A cada tempo de sala de aula eles vão superando desafios, dificuldades e novas necessidades vão surgindo, o que demanda dos formadores um olhar mais atento a isso. Além do que, é necessário que o professor tenha

compreensão sobre o seu próprio trabalho; para isso, torna-se imprescindível que a Formação Continuada considere as peculiaridades do cotidiano em que professores e alunos estão inseridos; o aprimoramento da prática requer entendimento, reflexão e apropriação de conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, ensinar, segundo muitos autores, não é tarefa fácil, que deve ser mediada apenas pelo conhecimento prático. Portanto a necessidade de reconhecimento e da inserção nos momentos de formação torna-se condição necessária.

Olhando sob esse aspecto diríamos que o ALFAMAT carece de reformulação quanto aos seus objetivos e metas, visto lidar com um público de docente muito heterogêneo. Os autores Alvarado – Prada, Freitas & Freitas (2010, p. 378) expõem a percepção dos professores sobre o caráter obrigatório acerca da participação desses profissionais na formação continuada e de como propostas com esse viés são percebidos pelos mesmos.

Os docentes enunciam que os cursos são ações frequentemente oferecidas como formação continuada, entretanto não agradaram os professores pelo fato de caracterizarem uma imposição, na maioria das vezes, pelas secretarias de educação. Alguns dizem que não são de real interesse; por serem mais exposições de temas do que conteúdos que vão ao encontro das expectativas dos docentes, pois estes, em sua maioria, querem conteúdos e metodologias para resolver situações do seu cotidiano. Buscam, nas ações de formação continuada, ajuda para resolução de problemas, a transformação de sua prática e o cotidiano da sala de aula.

Sobre o explicitado acima há diversos estudos que apontam ser imprescindível compor as formações continuadas de acordo com os anos de atuação dos professores/cursistas, levando em conta o tempo de docência e o perfil da turma em que eles atuam, justamente para que o sentimento de frustração diante dos encontros, palestras e oficinas não seja motivo de rejeição por parte dos docentes. Para os professores, os momentos de Formação Continuada deveriam contribuir para o trabalho em sala de aula e, se isso não se concretiza, a insatisfação tende a se acentuar e o caráter de qualificação perde totalmente o sentido

Eles enunciam que a formação continuada *deveria ter periodicidade, ser realmente continuada e sugerem que ela aconteça mais vezes durante o ano; segundo os professores, é necessário ter encontros periódicos, com cargas horárias maiores e mais científicas, com mais reuniões.* Eles gostariam de ser atendidos em suas necessidades de formação, mediante ações de acompanhamento e formação permanentemente, realizadas e *oferecidas pela instituição de trabalho*, por formadores de professores *experientes*, mediante metodologias que favorecessem a partilha de *experiências* como as *oficinas*. Eles também gostariam que as ações contribuíssem para avanços em seus planos de carreira; gostariam que fossem *cursos que realmente servissem para enriquecê-los profissionalmente.* (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p. 379)

Nesse sentido, percebemos pelas respostas dos entrevistados que um dos maiores motivos de insatisfação sobre o ALFAMAT seriam as oficinas demasiadamente repetitivas e desconectadas da realidade da sala de aula, em que o tempo dos encontros limita-se mais a expor os resultados das avaliações em cenário nacional e regional, com destaque ao *ranking* das escolas que melhor se sobressaem no desempenho escolar, sendo que subsídios, apoio e incentivo às escolas que apresentam problemas não são objetos de preocupação do programa e nem tampouco da SEMEC/Belém, pelo contrário, os entrevistados disseram que lutam com as condições e instrumentos que a escola dispõe, e que para isso precisam fazer certas adaptações na execução das aulas, em face das circunstâncias em que muitas escolas se encontram.

Eles mencionaram que, ao manifestarem suas queixas ao Programa, a sugestão do ALFAMAT é de sugerir que se trabalhe com recursos alternativos; Eles reconhecem que a falta de material de apoio compromete o trabalho deles e, conseqüentemente, o desempenho da turma, e que a sugestão de se trabalhar com recursos alternativos se torna muitas vezes inviável, pois precisam de tempo para confeccioná-los, e que nem sempre eles dispõem de condições para isso em virtude de assumirem a regência de 40h semanais.

PROFESSOR 3: Olha, o que a gente tem que ter disponibilizado agora é mais, assim, na parte de papelaria, né?! Que a diretora sempre põe à disposição. Essa parte de papelaria. Agora, assim, que eu sinto, a questão de outros materiais, né?! Outros recursos como a questão do *datashow*, jogos, né?! Apesar de que alguns eles (ALFAMAT) orientam a gente a confeccionar, mas a gente sabe que nem todo mundo tem tempo de estar confeccionando. Ah...daí eles sugerem assim: “façam na sala de aula com as crianças”. Só que a gente sabe que nem sempre, dependendo do nível da turma, nem sempre dá. Eu já tentei com essa minha turma que é extremamente agitada. Eu desisti porque eles são extremamente agitados. Então, às vezes, tu tentas fazer um trabalho com eles e tu acabas levando a aula toda e acaba sendo improdutivo, né?! (*Sic*)

Cumpre evidenciarmos um fato interessante a respeito do ALFAMAT, o de que nenhum professor reivindicou a questão da formação continuada como um instrumento de valorização dos professores, de modo que a carga horária na participação das oficinas fosse considerada a título de gratificação nos proventos.

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores. (NÓVOA, 2012, p. 16)

Nesse caso, os estudos nessa área evidenciam a importância de se reconhecer a experiência como elemento de valorização do trabalho, “O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista” (ALVES & PINTO, 2011, p. 609), assim defendemos a ideia de que o tempo dedicado aos cursos de nivelamento ou qualificação profissional deveria fazer parte do plano de cargos e salários, assim, os professores perceberiam que a presença deles nos eventos teria sentido de reconhecimento, pois a dedicação se refletiria no acréscimo de gratificações de acordo com o tempo que o professor dedicou aos estudos e qualificação do seu trabalho. No entanto, há controvérsias. Nem sempre ações de FC repercutem nos salários, ou melhor, devem repercutir, já que há um leque de possibilidades como a reflexão que decorre das práticas educativas.

Nesse sentido, além dos desafios diários inerentes ao trabalho pedagógico, ainda se tem o de fazer com que os governos reconheçam o direito do aprimoramento profissional como parte integrante do trabalho do professor e, portanto, compreensível que se pague um valor compatível com os anos de estudos dedicados à tarefa de lecionar reconhecida a todos os trabalhadores que atuam na área da educação.

Todos esses fatores acabam por desmotivar os professores, que se veem diante de uma situação de descaso com sua condição profissional, se sentem desvalorizados de diferentes formas, uma delas no relacionado com seus conhecimentos derivados da experiência profissional docente. Entretanto, eles lutam para superar as dificuldades, para se formarem continuamente, mesmo sacrificando suas famílias, suas poucas economias, seu tempo não remunerado, sua própria saúde. São sonhadores querendo *construir um mundo melhor mediante a educação*, ou seja, mediante seu trabalho docente. (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p. 379)

Portanto, percebemos que, embora os entrevistados não tivessem mencionado a questão da desvalorização e do não reconhecimento do tempo dedicado às formações como atividade que requeria o retorno financeiro, o descrédito sobre a participação em tais eventos é notório, as falas dos professores denunciam que pouco ou nada do que é proposto em formações continuadas, a exemplo do ALFAMAT, acrescentam em seu trabalho em sala de aula; Que os encontros se caracterizam por momentos de tédio, muito por conta de que o programa não dá margem para que os professores sejam de fatos ouvidos e incluídos.

PROFESSOR 4: Ela deveria ser nessa questão de ouvir mais o professor, né?! De o professor participar mais. De ele chegar e te ouvir: “gente, como é que tá na tua escola?” Por exemplo, o 4º ano que recebe uma criança que não tá alfabética, né?! Inicia a aula, um mês e meio depois, no máximo, essa criança que não tá alfabética é obrigada a fazer a prova do ALFAMAT. Ela tem que fazer. E a prova do ciclo I, do ciclo II, 1º ano, ela é praticamente a mesma prova do 5º ano, do CII 2º ano. Só vai

mudar o quê? A ordem das questões. Como você já foi da rede, tu debes ter conhecimento disso. Aí, então, assim, não muda muito, né?! Então, eles não conseguem... como é que eu posso dizer?! Eles nivelam. (Sic)

PROFESSOR 5: O programa, ele, no início, quando eu comecei a participar, eu achei muito produtivo. Agora, nas últimas formações, dos últimos anos pra cá, que eu já conheço todo o programa, ele acaba se tornando repetitivo nas suas propostas e não inova em algumas atividades. Em algumas propostas ele acaba ficando sempre amarrado nos descritores... Ele agora, começou a falar de BNCC, que vai ser necessário agora reformular o programa ALFAMAT em função da BNCC, talvez aí eu vou ver uma mudança, mas como eu já estou no programa há mais de quatro anos, então eu percebo que as atividades, às vezes, elas ficam muito repetidas e amarradas nos descritores e na Prova Brasil e na Prova Belém, que é a prova da Prefeitura onde o ALFAMAT ele se preocupa com essa avaliação, então a gente fica muito amarrado nas propostas da prova. (Sic)

PROFESSOR 7: Não tem mais sentido. Não contribui mais em nada, pra ser bem clara. Eu não suporto ir pra lá, atualmente eu não suporto. Antes eu ia com muito gosto... hoje, sabe?... é uma chatice! A gente vai pra lá... “vamos analisar os números, os resultados, né?... os alunos da escola tal, tantos por cento estão nesse nível...” Sabe?! Essa chatice que eu não vejo mais sentido, sinceramente... (Sic)

Diante das falas, notamos que fato de se pensar a formação apenas pelo viés das avaliações em larga escala, também é uma das queixas dos entrevistados. Eles mencionam que as escolas, assim como as turmas e professores, têm inúmeras necessidades e demandas a serem sanadas, e que o ALFAMAT sequer se importa em propor de maneira concreta uma intervenção, por exemplo, nos casos em que os alunos ingressam no Ciclo II, porém, ainda não são alfabetizados. Sabemos que existe a proposta por parte do Programa que se refere ao Plano Pedagógico de Intervenção (PPI), que tem por objetivo atender as situações de alunos que se encontram em condições críticas de alfabetização; ocorre que essa medida se dá de maneira descontextualizada das oficinas, e é desenvolvida junto com as aulas normais.

Outro aspecto que vale ser mencionado sobre a fala de um dos entrevistados, refere-se à inserção das orientações demandadas pela BNCC 2018. O que vale uma crítica da nossa parte, pois nem sequer foi feita uma avaliação sobre o desenvolvimento do ALFAMAT, no sentido de se verificar o que vale a pena ser aproveitado do programa, e o que mereceria ser modificado. Sem isso, os formadores já sinalizam que haverá mudanças nas formações por força das imposições da referida política pública que foi designada para ser aplicada em território nacional, sem, contudo, fazerem nenhuma reflexão crítica sobre as alterações no currículo, ou seja, mais uma vez se ignora a participação dos professores na construção dessas novas medidas.

Entendemos, nesse caso, que: a) o problema do mau desempenho é algo cumulativo, ou seja, o aluno vem do Ciclo I com dificuldades que não foram sanadas no tempo escolar que deveria e que, portanto os três anos em que ele ficou na escola deveriam ter dado conta dessa

demanda; e b) esse plano de intervenção funciona mais como uma responsabilização individual transferida aos professores, pois além de se trabalhar os conteúdos de modo geral para a turma, o professor precisa fazer todo um malabarismo para atender às especificidades das crianças que ainda não sabem ler, sendo que a SEMEC/Belém não dispõe de condições e muito menos de tempo para atender situações particulares de dificuldades de aprendizagem das crianças.

PROFESSOR 3: A gente, às vezes, não dá atenção para aqueles que têm dificuldade de aprendizagem que não é só, no caso dele, que é especial, mas tem os outros também, tem vários... que essa minha turma tem alunos que vieram com muita dificuldade. Pra tu ter noção, tem um menino que chegou comigo sem saber ler, sem saber escrever no 5º ano. Daí, quer dizer, tu tens que tentar suprir aquela necessidade. (*Sic*)

Além disso, é importante mencionar que os conteúdos direcionados pelo ALFAMAT, com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizam sobremaneira o fato da aprendizagem com base na resolução de problemas das questões das Provas Nacionais, que por sinal, são descontextualizadas da vida dos alunos, segundo Giroux (2010, p.159), formações com essa abordagem têm implicações negativas para aprendizagem dos alunos, pois:

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares.

Outro alerta que precisamos pontuar, refere-se a reformular o programa de acordo com as políticas de governo. A exemplo da BNCC, as ordens vêm de cima para baixo, sem uma reflexão com os professores, ou seja, mais elementos vão sendo incorporados ao ALFAMAT e direcionados aos docentes, que precisam reorganizar ou quem sabe até descartar o que já haviam aprendido e desenvolvido em sala de aula.

Isso não significa que o professor não seja um profissional apto a mudanças, mas essa alteração de uma proposta a outra é prejudicial à sua prática. É como se a solução para os problemas crônicos da educação se resolvessem a partir de alterações na formação continuada de professores; Que o modo de se pensar propostas nesse sentido precisa, por exemplo, “repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como

intelectuais transformadores” (GIROUX, 2010, p. 161), e não meros seres que precisam de treinamento sem a devida atenção para o fato de que esse profissional atua no campo da construção e disseminação do conhecimento, logo ele tem condições legítimas de contribuir com planos e políticas voltados à educação. Que essa tarefa não seja transferida apenas para os tecnocratas.

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. (GIROUX, 2010, p. 161)

É preciso que se reconheça os fatores que incidem no bom ou mau desempenho dos alunos. Historicamente, os governos têm insistido em implementar políticas públicas na área de educação tendo como foco a resolução de problemas educacionais à formação continuada como a opção redentora, porém sem considerar a valorização dos professores e as condições de trabalho desses profissionais, provavelmente serão medidas fracassadas. Nesse sentido, iremos evidenciar no próximo item as implicações das condições de trabalho sobre o ofício dos professores.

4.2 O ALFAMAT e as condições físicas e materiais do programa

O referido item tem por objetivo discutir as percepções dos professores sobre as condições que permeiam o trabalho em sala de aula, pois o ALFAMAT sugere uma série de recomendações que dependem de recursos de apoio para que sejam implementadas. Desse modo, nos apoiaremos nas pesquisas que abordam a relevância desse aspecto para o bom desempenho do trabalho docente, assim como na Lei nº 7722 de 07 de julho de 1994, que dispõe sobre o sistema municipal de educação do município de Belém e nos estudos que problematizam os efeitos da ausência de estrutura e a infraestrutura sobre o bom ou mau desempenho das atividades dos professores. Salientamos, nesse sentido, que a lei mencionada preconiza como competência da SEMEC a responsabilidade em relação a rede física nos artigos abaixo:

Art. 35- As Escolas deverão estar devidamente equipadas e seguras para funcionamento, em qualquer período, primando pela imagem do lugar estratégico do processo de formação da cidadania competente.

Art. 36 - A Secretaria Municipal de Educação envidará esforços para modernizar o gerenciamento, informatizar a rede, atualizar os equipamentos e dar cumprimento à autonomia das escolas.

Sob esse aspecto, os entrevistados, em função da ausência de investimentos de recursos por meio da SEMEC, manifestaram uma série de queixas, entre as quais, o fato de precisar dispor de dinheiro do próprio bolso para subsidiar materiais de uso contínuo como papel, lápis, pincel, etc., sendo que a maioria das escolas sequer conta com mínimo de material de suporte, sem considerar o caso dos cursos de aperfeiçoamento *lato sensu*, em que o professor subsidia a sua própria formação. Não há por parte da Secretaria nenhuma política de incentivo para que os professores se qualifiquem.

Na prática, os docentes sabem e sentem que estes cursos demandam deles gastos financeiros com deslocamento, alimentação e outros, além de muitas vezes ter de pagar parte do curso, materiais e dedicar tempo que utilizariam para descansar ou para completar sua remuneração com outro trabalho. (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p. 383)

Nesse item nos preocupamos em sondar acerca das condições que o Programa ALFAMAT e a SEMEC/Belém oferecem aos professores para que eles ponham em prática as orientações das oficinas. Procuramos saber: A escola dispõe de material pedagógico para a execução das orientações direcionadas pelo programa? Quais? A Secretaria de Educação Municipal oferece suporte ou apoio para a implementação das orientações do Programa ALFAMAT? Em que momento essa formação é realizada? (Dentro ou fora da carga horária de trabalho?).

Nesse sentido, nos valemos de Giroux (2010, p. 159), que menciona dentre outros, as principais ideias que permeiam os programas de formação continuada e sua relação com o trabalho docente: “Estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino”.

Julgamos importante mencionar as condições materiais como estrutura e infraestrutura das escolas que envolvem o trabalho docente por entendermos que os professores são constantemente apontados como culpados sobre o não rendimento dos alunos, inclusive, em alguns casos, eles mesmos se autorresponsabilizam pelo fracasso escolar, sem fazerem as devidas reflexões acerca da necessidade de o trabalho deles precisarem de suporte humano e material. Queremos dizer com isso que, além da presença deles em sala de aula, são necessários o apoio da equipe técnica pedagógica, recursos didáticos, tempo para planejamento e, sobretudo, ser levadas em consideração as questões socioeconômicas dos alunos que direta e indiretamente implicam na melhor apreensão dos conhecimentos elaborados.

Vale frisar também que o trabalho dos professores se insere como uma atividade que se faz por meio de práticas coletivas, ou seja, pensar essa atividade de maneira isolada é desconsiderar todo o aparato que indiretamente contribui para o bom andamento das atividades dentro da escola.

Grande parte das nossas intenções é inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas. Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estou a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2011, p. 5)

Portanto o trabalho coletivo é tão importante, quanto às questões materiais que subsidiam ao trabalho dos professores. Vale mencionar a esse respeito o que nos diz Giroux (1997, p. 162):

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Entendemos que, além dos aspectos físicos que correspondem a ter uma infraestrutura para a consecução do trabalho escolar que possa mediar o ensinamento dos conteúdos e o cumprimento do currículo, devem ser incluídos o conjunto de ideias que tenham como princípio a formação do homem para viver e intervir na sociedade. Essa é a razão pela qual se justifica o fato de a atividade docente requerer e exigir apoio consistente técnico e instrumental, pois lida com a complexidade humana; isso por si configura-se em uma grande tarefa, que requer formação especializada e desenvolvimento de habilidades por meio do estudo sistematizado, de modo a levar o profissional da educação a entender os fenômenos que envolvem o ato/fazer educativo.

Cumprir dizer que as condições materiais correspondem também ao tempo para estudo, ter acesso a fundamentos teóricos que tratem dos conceitos que precisam ser aplicados em sala de aula, pois a atuação dos professores nas escolas não se limita apenas a ministrar conteúdos que privilegiam a aprendizagem de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, etc., deixando de atender a outros conteúdos também importantes que envolvem a formação de atitudes e valores por parte dos alunos. Dessa forma, corroboramos com a ideia de Giroux (1997, p.162) a respeito de que esses profissionais se inserem no campo dos intelectuais, e

que, portanto, eles desempenham uma função social imprescindível em sociedade: formar pessoas.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que a negligência por parte dos governos em não reconhecer a importância e a complexidade do papel dos professores, assim como das escolas, faz parte de um projeto nefasto, pois se as condições de trabalho são precárias, se o professor não tem tempo para refletir sobre o seu próprio trabalho e se as formações continuadas aparecem no sentido de programas compensatórios direcionados para o cumprimento de um currículo, com vistas a obtenção de resultados em avaliações de larga escala, essa visão reducionista não resolve efetivamente problemas como evasão e repetência escolar; Dela podemos inferir que os governos criam medidas e políticas que funcionam apenas como paliativos, pois não agem na raiz dos verdadeiros problemas.

Em face do exposto questionamos os professores como eles veem as questões que correspondem ao suporte material e pedagógico para a implementação das aulas baseadas no que ALFAMAT orienta sobre os descritores.

PROFESSOR 2: Então... assim, questões de recursos, né?! Que tu falas pra implementar... eu digo assim, que, a escola, ela tem, mas não tem em quantidade suficiente pra atender. E, geralmente, pela manhã, nós temos quatro turmas de C2. Então, se nós quisermos passar um vídeo, um exemplo, nem todo mundo tem acesso, porque quando... aqui existem umas questões: ou você se planeja com bastante antecedência pra ter uso - não é só você que tem na escola - nós temos biblioteca, nós temos a informática que funciona com atendimento de turma. Então, a gente acaba fazendo adaptações, né?! A gente vai sempre adaptando... fazemos aquilo que dá, de fato, pra fazer. Nós aqui, nós somos um grupo que a gente conversa bastante, a gente não fica tirando os cabelos fora pra tentar botar à risca o que ele pede da gente. A gente vai fazendo adaptações, vendo a necessidade, em si, da turma, até que ponto, aquilo que eles estão propondo é, realmente, uma necessidade da turma, porque, às vezes, a turma já tá muito além daquilo; às vezes, numa formação, ele propõe um assunto. Vamos supor, o assunto “fração”, mas já foi trabalhado com a turma. Então tu vê que a tua turma não tá tão necessitada daquilo. Então... eles sempre dizem assim: você não é obrigado, aqui são apenas propostas. Então nós aqui, enquanto... eu falo assim, pelas minhas colegas também, porque a

gente conversa bastante, que nós não nos descabelamos pra seguir à risca aquilo que eles propõem. (*Sic*)

A fala do professor mostra certo descompasso entre o que o programa sugere e o que os professores abordam. No nosso entendimento, esses profissionais não seguem todas as orientações do programa, eles têm plena consciência do que a turma necessita e de como deve ser desempenhado o seu papel em sala de aula, porém há controvérsias nesse ato, pois embora os professores queiram driblar os ditames do que o ALFAMAT estabelece - por meio de adaptações e de estratégias nas aulas - ainda assim, precisam retomar a regência de classe na direção do programa, pois os descritores direcionam a prática pedagógica dos professores, posto que os mesmos serão cobrados tanto na prova Brasil quanto na prova Belém. Portanto, é quase impossível fugir à regra para se trabalhar de outras maneiras, em se tratando de conteúdo.

Em outras palavras, diríamos que a metodologia dos professores pode até ser diversificada, mas no que se refere ao conteúdo, essa possibilidade é quase inviável porque a SEMEC/Belém tem como norte a obtenção de melhores resultados no IDEB, desse modo, as demais ações dentro das escolas ficam condicionadas ao que o programa estabelece, permitindo que outras situações e fatos escolares fiquem em segundo plano.

PROFESSOR 3: Sim. Fora isso, eu acho, assim...que é tudo muito, assim, corrido, mais voltado, assim, pra isso, que acho que não é só isso que ajuda a gente; que não tá contribuindo. Poderiam ter mais momentos de troca de experiência e também trabalhar de forma mais sistemática a questão dos conteúdos. Não sei se seria no início do ano... nós realizarmos um planejamento coletivo pra que todas as escolas realizassem as atividades todas. Porque os conteúdos, né?! Eles são... o planejamento, ele é feito a cada escola, né?! Por escola. E nem sempre o que é trabalhado numa, naquele momento, é trabalhado na outra também. E vai sendo jogado, né?! Vão sendo jogados porque tem um leque de descritores que a gente tem que trabalhar, né?! Só que, às vezes, não dá pra todo mundo ir acompanhando no mesmo período, porque é muito conteúdo, né?! Então, isso eu acho complicado, porque nem sempre dá pra trabalhar tudo. Daí, por exemplo, meus alunos eles... teve a provinha Belém, a maioria deles, em alguns descritores não se saíram muito bem porque... e inclusive, essa fala não é só minha porque quando fizemos a avaliação no final do semestre, foi colocado a mesma coisa, né?! Também daí eu me senti contemplada. Eu achei que deu pra verificar que não era só eu que estava tendo essa limitação, né?! Porque muitos colocaram, alguns colegas no mesmo dia que eu faço a formação, também colocaram que não deu pra ser visto todo aquele conteúdo. Então, obviamente, que os meninos não vão se sair bem naquela questão, de determinado descritor, por conta de não ter dado tempo pra trabalhar na sala. (*Sic*)

Desse modo, os encontros, oficinas, cursos e palestras são direcionados de acordo com as questões da Prova Brasil. Sendo que a questão dos recursos de apoio e as condições materiais vão sendo postas de lado, tendo em vista que o principal foco das ações se volta

para a preocupação com o IDEB, o que contribui para a constante cobrança aos professores, o que é visível e recorrente na fala dos professores.

PROFESSOR 4: Se ele tivesse o recurso... eu busco. Aqui na escola, eles sabem disso. Então, assim, eu busco, eu e a minha colega de trabalho, a gente trabalha dessa forma. Eu pego, entro nos blogs, participo de grupos de 4º e 5º anos que vem disciplina. Vem, por exemplo, exercício lá de São Paulo, vem lá de Minas Gerais. Aí a gente vai trocando. Então, assim, dentro da Secretaria, eu acho que ela precisa rever isso, né?! Esses moldes dela. tá muito... te joga muita informação e não te propõe muito. Então, isso me incomoda. Mas, infelizmente, eles fazem assim, parece que vão continuar fazendo. (*Sic*)

Os professores percebem o quanto as transferências de responsabilidade recaem sobre eles, que vão desde ter que ir em busca de exercícios para os seus alunos, até procurar tempo para estudar o que vai ser trabalhado em sala de aula, porém, cientes disso, eles também reivindicam melhores condições para que de fato possam desenvolver as suas aulas, eles reconhecem que a referida solicitação não deverá ser atendida dadas as circunstâncias de trabalho em que muitos se encontram.

PROFESSOR 4: Tem uma questão lá que me incomoda, é... por exemplo, a questão do tempo pro professor estudar. A gente sabe que não é..o professor tem uma rotina muito cheia de atividades, né?! Ele tá, às vezes, em duas/três escolas. E, no final das oficinas, eles têm o hábito de pedir os pendrives dos professores pra passar aquela oficina. Só que me incomoda, porque... eu não levo pendrive porque eu não queria pegar aquela oficina pra estudar em casa porque eu não vou ter tempo. Eu já fui pra lá, já estudei aquilo, às vezes, já tá bem repetitivo pra gente. Eu queria que eles... eu queria sair de lá com propostas de atividades, mas pra eu ter essas propostas de atividades, eu teria que pegar meu tempo na minha casa, no meu computador, pesquisando atividades dentro daqueles descritores que eles trabalharam naquele dia, entendeu?! (*Sic*)

Os professores da rede municipal se veem imersos a tantas demandas e sem as devidas condições para atendê-las; os professores exprimem a angústia em ter que dar conta de ir às atividades de formação continuada, de estudar, de procurar materiais e além de tudo, ter que atender às peculiaridades de seus alunos, inclusive as que envolvem a inclusão de alunos com deficiência. Se esse profissional não conta com o apoio e o recurso das instituições que têm o dever de subsidiá-lo, por que, então, culpar apenas os professores pelas mazelas em que se encontram tantas escolas e alunos? Seriam os baixos desempenhos na educação um problema apenas de formação inicial e continuada? Ou, por trás desse quadro se encontram motivações mais sérias e responsabilidades que não estão sendo atendidas por quem deveria?

A percepção de muitos professores é tão clara quanto a esses questionamentos que os leva a verem as mudanças efetivas com muito descrédito, como frisou o PROFESSOR 4, que

vê o seu trabalho totalmente inviabilizado dadas as condições concretas, objetivas, em que a escola e o próprio professor se encontram:

PROFESSOR 2: É também... um reconhecimento e um resultado. Porque eu digo, assim, tá lindo lá o nosso IDEB lá, a gente atingiu seis, que era a proposta pra 2019; a gente já chegou, a gente tá sempre à frente de cada ano. É uma coisa linda e maravilhosa, mas cadê o reconhecimento ali de ver, né?! Que eu digo que o IDEB é uma coisa muito mentirosa, porque quando a gente pega o IDEB compara os tamanhos das escolas... a nossa escola é muito grande. A nossa escola tem uma infraestrutura, são muitas turmas, né?! É muita coisa aqui, aí a gente tá lá, seis no IDEB... segundo a classificação, nós somos o sexto da rede, a sexta escola. Nós já tivemos o terceiro lugar e agora estamos na sexta, mas a gente tá concorrendo com escola que tem duas turmas. A gente tá concorrendo com escola do centro que tem uma turma, tu já pensou?! Aqui nós somos, esse ano... ano passado, eram quatro turmas que fizeram a prova; que a gente sabe que não é só a nota da prova, é todo uma situação da escola. Pra quem conhece como é feita avaliação do IDEB, sabe que não depende só uma prova ali de marcar, objetiva, que a gente treinando aluno dois anos pra ele chegar lá e abafar na prova, né?! Então, é bom que o aluno aprenda a ler, escrever e interpretar? É bom! Mas tem muitas coisas que são importantes pra vida do aluno que a gente não pode passar o ano todo só ali, treinando o menino. Eu não acredito no treino, eu vou treinar o menino pra isso... (Sic)

PROFESSOR 4: Eles nivelam e não dá pra nivelar. Eu agora mesmo tava numa... por exemplo, numa produção de texto com eles porque novembro já vem, então a gente vai treinando, treinando e não tem outro nome. É esse mesmo! A gente vai treinando produção de texto pra que eles consigam sair do... por exemplo, eu digo: olha, quem está no 5, eu quero no 6, né?! Quem tá no 4, eu quero no 5; Quem tá no 3, eu quero no 4... aquela avaliação. (Sic)

As falas dos professores são contundentes, valendo frisar no caso acima mencionado que eles exprimem tacitamente a percepção de que o objetivo do Programa ALFAMAT, é o de “treiná-los” para a implementação de atividades focadas nos descritores, que culminarão com a aplicação das provas, e também pela assimilação da lógica da competição, uma vez que as escolas entendem que são ranqueadas de acordo com os resultados obtidos no IDEB e Prova Brasil.

Nesse aspecto, entendemos que a fala dos professores denuncia o condicionamento do trabalho docente atrelado a fatores externos. Portanto, se a Secretaria quer que os mesmos desempenhem um papel a contento, assim eles atendem. Deveriam, pelo menos, oferecer as condições mínimas de trabalho. Mas o que percebemos nas queixas são: abandono, negligência e descaso por parte dos poderes públicos, que ignoram totalmente a realidade das escolas e dos alunos quando o assunto se refere a desempenho escolar. Não há como negar a responsabilidade do Estado para com a educação, pois em termos legais cabe à união dos entes federados a garantia do direito à educação, conforme explicita a LDB 9394/96 no:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, que fique bem claro que as responsabilidades para com a formação e a aprendizagem dos alunos deveria ser algo compartilhado, não centrado apenas na figura do professor, pois há situações que fogem da atribuição desses profissionais, sendo imprescindível que o Estado intervenha de modo efetivo. Nesse sentido, as ações dentro das escolas dependem de um trabalho colaborativo das diversas esferas, como evidencia a LDB 9394/96 no:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Diante disso questionamos o fato de serem transferidas aos professores as responsabilidades quase que, exclusivamente em relação à aprendizagem dos alunos. É importante lembrar que a legislação indica que o planejamento, administração e coordenação dos sistemas de ensino deverão ser feitos em regime de colaboração entre Estados e Municípios, e que a formação docente é apenas uma das dimensões que contribuem para os resultados finais na aprendizagem dos alunos. Se os professores percebem que o trabalho na escola carece de contar com uma rede de apoio aos discentes – visto que muitos deles se inserem em condições de vulnerabilidade – como pensar em permanência nas escolas, em proficiência nos conhecimentos elementares ao nível e faixa etária que se encontram ignorando o contexto socioeconômico destes? Como ignorar o fato de que o trabalho do professor não se limita apenas às paredes das salas de aula? Que a atividade docente se dá para além dos muros das instituições, extrapolando até o contexto físico e geográfico desses espaços?

Portanto, não há como eximir o Estado de suas responsabilidades, que estão bem evidenciadas em uma das leis que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a LDB 9394/96, a qual define os direitos e deveres tanto dos professores quanto das esferas públicas, no excerto abaixo que diz o seguinte:

Capítulo II da Educação Básica Seção I das Disposições Gerais: Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e **as condições materiais do estabelecimento.**

Desse modo, enfatizamos que uma sociedade que requer sujeitos formados e aptos para atuar nela, precisa se comprometer e cumprir os direitos acima mencionados. Exigir que as leis não sejam apenas letras mortas inseridas no papel, pois infelizmente quando entramos nas escolas públicas nos deparamos com uma realidade desoladora do ponto de vista das dimensões intraescolares (cf. Dourado et. al, 2007), como as condições de oferta, gestão e organização do trabalho escolar; Acesso e permanência, e que igualmente respondem pelo desempenho escolar, tanto quanto a formação e ação pedagógica propriamente ditas. É recorrente a culpabilização dos professores como os responsáveis pelo fracasso dos seus alunos, atribuindo a esses, poderes que eles não têm (EVANGELISTA e TRICHES, 2014), e com isso, eximindo-se o cumprimento de deveres dos governos para com a garantia da qualidade da educação.

Diante de tal contexto, observamos que as condições no âmbito da escola e da sala de aula - de se implementar o que preconiza o programa de Formação Continuada -são tão precárias que o professor prefere ficar na escola a ter que ouvir recomendações que não cabem na realidade da turma em que ele atua.

PROFESSOR 7: Sim, sim... eu preferia ficar toda a minha HP aqui na escola mesmo. Hoje, como eu já te disse, não tem mais sentido ir lá pro NIED. Eu vou porque eu sou obrigada! Não sei onde tu vais botar isso, mas eu tô te falando. (Risos) (Sic)

Ocorre que o professor, diante das condições de trabalho postas, encara os programas de formação continuada de modo muito desesperançoso, percebe, por exemplo, que as ações de tentativa de mudança são ilusórias porque se centram na atenção dos números e estatísticas referentes ao resultado do desempenho dos alunos, e ele entende que as perspectivas para as escolas e professores deveriam ser outras, além dessas, até porque os números refletem parcialmente a realidade em que os alunos estão inseridos.

Nós consideramos as falas dos professores desoladoras, pois de fato refletem como a questão da ausência do instrumental teórico e metodológico - que deveria existir na escola - tem implicação na melhoria da consecução de suas aulas. O “PROFESSOR 7) ” é enfático na resposta ao questionarmos se a SEMEC/Belém oferece apoio pedagógico aos professores da rede municipal: “Não! Eu nem preciso falar mais nada. Não! Não oferece! Não temos condições! Não são oferecidas essas condições pra gente, não!”. O professor abaixo reforça a ideia de que eles trabalham sob condições precárias.

PROFESSOR 6: Porque muitas das vezes eu tenho, assim, que trazer de casa... é como eu digo. Às vezes, o material mesmo eu trago de casa porque a escola é carente de material. Então, se tu quiseres inovar, né?! Tu tens que trazer mesmo!

Na fala desse professor a responsabilidade sobre “inovar” recai sobre ele, nesse sentido, ele reconhece as limitações que isso provoca sobre o seu trabalho e entende que o esforço para lecionar depende muito da dedicação e empenho pessoal/individual, mesmo que isso comprometa até o seu tempo de descanso, assim como das atividades que exerce junto à família. Essa ideia de individualização e de responsabilização pelo desempenho dos alunos já é assimilada por muitos professores como algo normal, desconhecem os princípios políticos que norteiam o seu trabalho, que nesse sentido têm muito a ver com a ausência de investimento público em educação de qualidade, como anteriormente foi mencionado.

Isso pode ser evidenciado na fala do “PROFESSOR 6”, ao mencionar que as condições desfavoráveis se constituem em um problema que pode facilmente ser superado pelo o professor, por meio do improvisado, já que acabam por assumir a responsabilidade em dar conta das pendências pessoais e profissionais que correspondem ao seu cargo, como fica evidente no trecho a seguir: “Se for um profissional acomodado, daquele que vai: ‘ah, é só isso aqui. Ah, então eu vou ver o que a escola pode dar, oferecer, eu vou me virando com aquilo mesmo’, entendeu?! Mas se tu quiseres inovar, entendeu?!”.

Esse entendimento não é assumido por todos, já que muitos dos entrevistados apontam a inexistência de recursos para a consecução das aulas como algo recorrente nas falas dos entrevistados; eles se queixaram das condições de trabalho que inviabilizam a regência de classe.

A falta de recursos para a consecução das aulas foi algo unânime nas falas dos entrevistados, todos, sem exceção, queixaram-se das condições de trabalho que inviabilizam a regência de classe.

PROFESSORA 2: Olha, é assim... Não vou falar só a nível de Alfamat, eu vou falar, assim a nível de 21 anos. Assim... o que a gente vê a cada ano a SEMEC dando menos base pro teu trabalho na escola. Acaba sendo, assim, muito do que tu queres fazer, acaba saindo ou dos teus próprios recursos financeiros - como eu tenho colegas aqui que gastam 300, 400, 500 reais do seu próprio salário pra possibilitar, né?! Aquilo de material que ela acredita que pode ser pra sua aula. Então, assim, eu acho assim... que a SEMEC, ela tem falhado bastante, porque sempre que nós precisamos de alguma coisa, a SEMEC diz assim: a escola tem dinheiro. E, de fato, escola tem recursos do Governo Federal, que pra você ter, são ‘enes’ burocracias de pesquisa, de prestação de conta pra você ter aquilo na escola. E isso dificulta a caminhada, não é?! Isso dificulta... então, no geral, a SEMEC é nessa tecla: ah, a escola tem dinheiro. Então, aí a escola tenta fazer, fazer as aquisições, aí tem as

limitações de prestação de contas. Então não é...os recursos federais eles têm as suas limitações e a SEMEC, ela sempre joga pra esse lado, né...?! (Sic)

Percebemos na fala do professor que a SEMEC acaba por transferir a responsabilidade completamente às escolas, já que fica por conta de os professores e da equipe pedagógica dar conta das demandas que, no nosso entendimento, não caberiam aos docentes; uma dessas demandas é a administração do tempo de regência e as necessidades que decorrem da aquisição pelos professores de recursos materiais para serem utilizados na rotina da escola. Como conciliar essa demanda com a jornada dupla ou às vezes triplas que esses professores, em sua maioria mulheres, tem que dar conta?

Esse dilema é mais bem compreendido nas contribuições teóricas de Emílio Fanfani (2007), o qual ressalta que há uma distância muito grande entre o conhecimento e as habilidades que os docentes mobilizam e os problemas existentes na sala de aula, além de advertir para o fato de que quando há um grande investimento pessoal no trabalho docente, existem inúmeras chances dadas às dificuldades enfrentadas, de esse professor passar por situações de estresse ou depressão.

Em se tratando de transferir excessos de demandas aos professores, Zeichner (2008, p.542-543) assevera:

Devemos ser cuidadosos aqui sobre o envolvimento dos professores em questões que vão além dos limites de suas salas de aula, para que isso não signifique demandas excessivas de tempo, energia e *expertise*, desviando a atenção deles de sua missão central com os estudantes. Em alguns casos, ao se criar mais oportunidades para os professores participarem na tomada de decisões, no âmbito da escola, sobre o currículo, os funcionários, o ensino etc., isso pode significar a intensificação de seu trabalho, fazendo com que se torne ainda mais difícil para eles desempenharem a tarefa primordial de formação de seus estudantes. Isso não precisa ser assim, mas cuidados devem ser tomados para que a transferência de poder para os professores não mine suas capacidades.

Nesse sentido, percebemos que não é à toa o descrédito dos professores, assim como a desesperança para com os poderes públicos, pois quando o professor pede auxílio a quem deveria dar o suporte e as condições, recebe o tipo de resposta ou argumento de que a responsabilidade sobre as melhores condições de trabalho é da escola, que esta deve, por sua vez, atender às demandas tanto pedagógicas, quanto de estrutura e infraestrutura escolar. E, além disso, os professores evidenciam que há incoerências em cobrar bons resultados sem as mínimas condições de trabalho.

PROFESSOR 2: Então, eu acho que precisa ter mais coerência da formação com a prática, porque você oferece a ferramenta, mas não te dá à possibilidade de uso

dessa ferramenta. Então, já foi nos proposto a lousa mágica, que nunca chegou. Esse acesso à internet, pra tu saberes, eu já tô há dez anos no ALFAMAT, mas eu nunca consegui dar a aula que eu gostaria de dar no laboratório de informática. De ter acesso, de possibilitar coisas com meus alunos que eu tenho na minha mente e que eu gostaria de propor. (*Sic*)

A fala acima é de um professor que já tem 21 anos de docência nas escolas do município de Belém e que reflete com bastante franqueza o que ocorre na rotina das instituições de ensino municipal, evidenciando que o ALFAMAT se preocupa em qualificar seus professores, porém não oferece o suporte mínimo necessário para que as aulas transcorram dentro do esperado. O professor exprime que, ao longo dos anos a decadência do serviço prestado pela SEMEC tem se acentuado em níveis preocupantes. Sobre esse aspecto, salientamos conforme Garcia (1999, p145) que,

[...] o desenvolvimento profissional dos professores esta intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente.

Portanto, é evidente que na ausência de condições adequadas de trabalho, o professor enfrentará muitas dificuldades para cumprir a contento a sua regência de classe, e conseqüentemente, comprometerá a sua prática pedagógica, pois os tempos de pesquisar, de refletir, de elaborar e de sugerir ficam comprometidos.

Essas questões mais específicas do trabalho do professor serão discutidas no item a seguir.

4.3 Sobre a prática pedagógica dos professores atuantes no ciclo II das escolas do município de Belém

O referido tópico tem por objetivo evidenciar aspectos relacionados à prática pedagógica dos professores e as implicações do programa ALFAMAT sobre a regência de classe. Por essa razão, fizemos os seguintes questionamentos aos entrevistados: Você procura articular suas atividades pedagógicas com as orientações do ALFAMAT? Em que medida isso é possível? Quais as principais dificuldades sentidas ao implementar as atividades em sala de aula? Como você se mobiliza para resolver os problemas enfrentados? Você percebe que há articulação entre a formação desenvolvida e a realidade da turma em que você atua?

Em face dos questionamentos acima elencados entendemos assim como Pimenta (2012, p. 16) que a Formação Continuada deveria ser traduzida pela articulação entre teoria, prática e

o contexto de atuação dos professores, pois desconsiderando esses aspectos a perspectiva de qualificação perde o sentido, uma vez que,

[...] no que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Vale frisar que o ALFAMAT se centra na transmissão - ou como alguns entrevistados já mencionaram - no treinamento de conteúdo baseados nos descritores da Prova Brasil, e que esse tem sido o norteador das atividades desenvolvidas pelo NIED ao longo desses quase dez anos de programa de formação continuada, ainda que segundo os entrevistados, seus princípios teóricos desconsideram a identidade dos professores. Pimenta (2012, p. 19) apregoa a relevância do caráter da identidade profissional como um elemento definidor do estatuto de legalidade do trabalho dos professores. Sobre o assunto, assim se refere:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que ainda permanecem significativas. Práticas que resistiram a inovações porque estão carregadas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica se estabelece por uma rede de tramas que estão para além do mero exercício docente, ou seja, o trabalho do professor se relaciona em várias dimensões que vão desde os aspectos históricos até as questões particulares, que no entendimento da autora têm a ver com os saberes das experiências pessoais que ocorrem também na interação com outros pares, conforme nos mostra Pimenta (2012, p. 120) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática e o de outrem”, daí vem a importância de se refletir sobre a própria prática.

Portanto, o processo de Formação Continuada deveria contemplar em seu escopo esse item como um critério a ser atendido, pois faz parte dos anseios dos professores aprimorarem a sua própria prática, em virtude de que a cada ano e a cada turma vão surgindo necessidades

diferenciadas. Porém, o que vimos evidenciado nas entrevistas é que o trabalho do professor fica condicionado aos descritores (conforme explicitado nos anexos) e estes por sua vez, direcionam o conteúdo e a forma de abordagem em sala de aula.

PROFESSOR 1: Não, porque em sala de aula tu te vê livre pra trabalhar, pra acompanhar a turma no desempenho que estão. Tu segues as orientações, como a gente também é muito “amarrado” aos descritores. A gente é muito “amarrado” aos descritores, porque a gente tem que fazer com que esse aluno, na hora da prova, ele consiga dar conta do que foi passado. Mas em contrapartida tem outras coisas que a gente queria trabalhar mais ainda e não pode, entendeu?! Porque a gente tá “amarrada” nos descritores que são as metas do ALFAMAT, propostos pelo ALFAMAT. *(Sic)*

No que se refere à autonomia, o professor acima diz que em sala de aula ele se sente livre para fazer a abordagem que mais convém para atender às necessidades dos seus alunos, porém mais adiante ele cita uma implicação sobre a sua regência, que é a obrigatoriamente, mesmo que ele não use desse termo, de associar o conteúdo às metas do programa e aos descritores, o que, portanto, denota que o professor não tem autonomia sobre o que ele ensina, pois o objetivo das aulas se concentra na preparação da turma para avaliação em larga escala.

Nesse aspecto, entendemos que a essência do conhecer na profundidade os fatos e fenômenos ficam implicados, pois, como demonstra Pimenta (2012, p. 22) “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Portanto, a partir do momento que o ALFAMAT enfatiza a formação pelo aspecto da avaliação, ele retira do ato da escolarização os sentidos mais profundos da presença dos alunos na escola, o qual seria o de formar para criar, recriar e transformar a natureza e a sociedade.

Nesse sentido, a escola tem o papel social não apenas de mera difusora do conhecimento historicamente acumulado, mas, além disso, de formar seres humanos críticos e reflexivos para saberem atuar diante dos desafios impostos pela sociedade. Portanto, se o sistema escolar retira das crianças e dos jovens a capacidade de pensar, problematizar e refletir, esse por sua vez, também os impede que “adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do ser humano”, Pimenta (2012, p. 22), pois pelas falas dos entrevistados inferimos que a apreensão e a aprendizagem dos conhecimentos escolares se dão de modo mecanizado.

Pimenta (2012) evidencia que a prática social dos professores é o ponto de partida e o de chegada para o aprimoramento dos saberes pedagógicos, e que isso consequentemente reflete no trabalho dos docentes.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade, para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2012, p. 27)

Os entrevistados a esse respeito disseram que a rotina de sala de aula é atravessada por diversos acontecimentos, exigindo do professor a capacidade de saber adaptar as aulas, assim como os conteúdos e as abordagens de acordo com as circunstâncias, e que na medida do possível eles vão ajustando o que dá para fazer, porque nem sempre eles dispõem de tempo e de condições para seguir o que o ALFAMAT orienta.

PROFESSOR 2: De acordo com as circunstâncias, de acordo com o que tu tens de recurso, com que a escola tá te oferecendo de recurso pra tu trabalhar; com o tempo que tu tens também, porque o ALFAMAT, ele tem uma prioridade acima de português e matemática, mas aí tu tem que lembrar que tu tem história e geografia, principalmente, para turmas de quinto ano. Tu tens história e geografia pra trabalhar coisas que são importantíssimas pros alunos saberem, base pros anos seguintes. Tu precisas trabalhar com questões de ciências, que são mais específicas, entendeu?! Então eu tento fazer o quê? A gente chama de aulas multidisciplinares. Você precisa fazer isso senão você não dá conta de um conteúdo mínimo, básico pra tua criança. Pensando o quê?! Que dentro dessa mesma tua turma tu tens crianças que estão num nível de leitura bem aquém do que tu esperavas pra um quinto ano; tu tens que trabalhar essa dificuldade, tu tens que enfrentar isso junto, tu não podes deixar de lado esse aluno; como também tu não podes prejudicar o aluno que já está um passo muito além, não é? Que ele já está querendo outras coisas, entendeu?! Então, tu tens que fazer um malabarismo, como tu falaste, né?! Tu tens que fazer isso! Tu tens que ser essa pessoa polivalente, esse profissional, pra você tentar ajustar as coisas e não pirar, né...

Embora o professor não tenha mencionado em sua fala a questão do imprevisto, dadas as condições e a realidade em que se encontra, percebemos que o seu trabalho segue esse princípio, portanto, eis mais uma das razões que reforçam a ideia de que a formação continuada deveria priorizar os aspectos peculiares das turmas e professores, evitando que a improvisação seja algo rotineiro e que as aulas se deem de maneira planejada. Quando o professor menciona que o ritmo de aprendizagem e de necessidade dos alunos são diferenciados, nos remete a pensar a angústia e o dilema pelos quais ele passa diariamente, pois o professor quer atender a todos sem negar o direito de aprendizagem a nenhum dos educandos.

Os professores entrevistados reconhecem que uma série de fatores implicam no bom ou mau desempenho do seu trabalho, um dos quais se refere ao corte de verbas que, segundo eles, tem refletido negativamente no que compete a contribuição do programa para a melhoria

do trabalho em sala de aula, pois para eles o ALFAMAT a cada ano tem se degradado e, conseqüentemente, não tem somado ao aprimoramento do trabalho em sala de aula.

PROFESSOR 2: É... eu diria, eu diria que tá, assim, desse momento, né?! Já teve anos que foi bem melhor; que a contribuição foi bem maior. Eu digo, assim, que veio se perdendo ao longo dos anos, a formação. As próprias limitações de recursos deles, pra nós, tem se perdido. O que a gente tinha nas primeiras formações já não tem. E cada vez mais a situação, é corte em cima de corte... eu disse assim: que situação vivem esses formadores do ALFAMAT! Eu digo, assim, que os formadores do programa, em si, eles têm muita vontade de contribuir com a tua prática, mas as próprias condições que eles têm pra fazer isso, não são as adequadas; vamos dizer que eles têm um desejo, eles têm um sonho, eles tentam buscar isso, mas eles têm também as limitações deles de infraestrutura, de recursos. Eu digo que eles sonham bastante, eles desejam, mas eles também são tolhidos em muitas coisas.

PROFESSOR 3: Porque é sempre é tudo só mazela. Eu lembro da época que eu fazia os primeiros cursos... Gente! Era tudo a culpa do professor! Eu já estava, assim, arrasada. Eu estava pra mudar de profissão, porque... olha... eu lembro quando a gente tinha aqueles encontros que era todo mundo aqui da prefeitura, né?! Na época da Terezinha Gueiros, era cobrança, cobrança, cobrança. Quando o Pedro Demo apareceu, eu tinha trauma desse homem. Quando ele aparecia, toda a desgraça da educação era culpa do professor. Depois já as últimas leituras que eu já fiz dele, até ele já foi dando uma amenizada, porque também muitas pessoas foram em cima. Eu lembro que nos cursos, algumas pessoas começaram a questionar. E as últimas leituras que eu já fiz dele eu já senti ele mais um pouquinho ameno. Mas no começo, toda a desgraça da educação era culpa do professor! O aluno isso... se a comunidade, a culpa era do professor. Se a família não vem, a culpa é do professor. O aluno aprende, professor. Eu já estava, assim, com trauma, sabe?! Isso era horrível! Família não vem, a culpa do professor. O aluno aprende, professor. Eu já estava, assim, com trauma, sabe? Isso era horrível. (Sic)

Ao evidenciar essas falas, entendemos que elas refletem perfeitamente o entendimento dos professores a respeito do programa ALFAMAT, já que esses professores não responsabilizam integralmente o programa pelas falhas e problemas pelos quais têm passado muitos profissionais da educação. Outro aspecto que merece destaque entre as falas, refere-se à questão da intensificação do trabalho docente e às repercussões sobre as atividades atinentes a esse ofício como: o mal-estar e o adoecimento por conta das cobranças exacerbadas, assim como a transferência quase que exclusiva de responsabilidade aos professores sobre o desempenho dos alunos.

Por conta disso, os professores reconhecem que a falta de verbas tem afetado até as condições de trabalho dos formadores e interferido na qualidade da formação dos professores, com isso, eles percebem que há desconexão entre o projeto e a realidade das escolas, conforme nos relatou a “PROFESSOR 7”: “É desconexo! Isso mesmo, desconexo. Não tá (sic) de acordo com a realidade que a gente tem na escola, não está de acordo. E eu acho que eles nem procuram saber...”. A esse respeito questionamos se a forma como o ALFAMAT orienta interfere sobre a autonomia do professor.

PROFESSOR 3: Olha, não muito porque eu não fico muito presa no que é dito pra fazer, né?! Eu vou fazer, eu vou tentando trabalhar no ritmo da minha turma, no que é...nas necessidades da minha turma, né?! Porque cada ano a gente tem um público diferente. Por exemplo, como eu tava te falando agora, essa turma que eu tenho hoje, a maioria – não são todas as crianças – mas a maioria das crianças têm muita dificuldade. Então eu tenho que dar um enfoque maior nas dificuldades que eles têm e menos na questão de trabalhar todos os conteúdos que são necessários pra ele fazer a Prova Belém, a Prova Brasil. (*Sic*)

PROFESSOR 7: Isso, eu tenho o senso. Lógico! A forma como, por exemplo, a forma como eles querem trabalhar o algoritmo da divisão... não vou trabalhar da forma como eles propõe lá, meus alunos não vão entender, não vão aprender. Eu tenho meu modo de ensinar divisão pra eles. Eu tenho o meu modo. Eles transmitem de uma forma muito elevada que complica ainda mais a compreensão do aluno. Pelo amor de Deus! Se eu fosse... eu me lembro bem até da professora lá que explicou uma vez lá pra gente, transforma isso em centena, não sei... gente, eu vou dar um nó na cabeça do aluno. Eu ensino da minha forma. O algoritmo em si, é da minha forma, entendeu?! (*Sic*)

Interessante destacar a capacidade que os professores têm em driblar o sistema e por si mesmo decidir o que é melhor para a sua turma diante do conhecimento, da experiência e vivência que eles já obtiveram ao longo da trajetória docente e do perfil da turma. Eles sabem o que a turma necessita, muito embora a formação continuada não lhe subsidie com o instrumental teórico e metodológico adequado. É por essa razão que Pimenta (2012, p. 30) reconhece a escola como o espaço primordial de onde devem emergir auto formação e reelaboração da prática dos professores.

Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é à formação inicial.

Nesse sentido, corroboramos com Zeichner (2008, p. 536) que atribui a Formação de Professores centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, para o autor, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser desvirtuada da ideia de treinamento, seguindo uma perspectiva mais ampla de acordo com o contexto escolar em que o professor atua.

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Em face do que autora mencionou questionamos os professores acerca da contribuição do ALFAMAT para o rendimento dos alunos. Queríamos saber em que medida isso era ou não favorável à prática pedagógica dos professores, tínhamos o interesse em saber se a proposta do programa estava alinhada aos interesses e às perspectivas de professores e discentes. A fala do “PROFESSOR 6” menciona a esse respeito que o ALFAMAT “visa muito só o papel da escola. Só o papel da escola com esses alunos”, o que nos intrigou nesse sentido é o fato de transferirem as cobranças sobre o desempenho dos discentes apenas às escolas, porém, o mesmo programa que cobra resultados desconsidera no escopo das oficinas as necessidades e as peculiaridades de professores e alunos. Entendemos que o ALFAMAT prescreve o que dever ser abordado em sala de aula, e ao mesmo tempo ignora as especificidades do contexto escolar, assim como as necessidades do público que o frequenta.

PROFESSOR 6: “Aquilo que não vê a realidade que cada aluno traz. Aquela carga que o aluno traz. Vamos supor, se o aluno chega em sala de aula, por algum motivo na casa dele ele não teve uma noite de sono tranquila, ele não se alimentou, como essa criança chega na sala de aula e vai ter o mesmo aprendizado daquele outro aluno que tem acompanhamento familiar? É isso que o NIED já não fez especificamente, entendeu? Vê, assim, a turma como um todo. Eu tenho “n” realidades dentro da minha sala de aula.

Percebemos, portanto, que o ALFAMAT não se centra na Formação nem na necessidade dos professores, e muito menos dos alunos, pois ambos são inseridos na abordagem do programa como coadjuvantes e não como objetos centrais de preocupação, com isso, conseqüentemente, os sujeitos implicados direta e indiretamente na formação continuada não conseguem atingir os resultados esperados.

Outra questão que merece destaque é exercício da reflexão sobre o que se faz em sala de aula, ou mais precisamente sobre a prática do professor, pois ela fica em segundo plano em se tratando da abordagem feita pelo programa, sobretudo porque não corresponde ao que Zeichner (2008, p. 539) menciona a respeito da importância em se fazer uma formação com a perspectiva centrada na prática reflexiva.

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Com base no que Zeichner sugere perguntamos aos professores sobre as implicações de fazer ou de participar de uma formação fora da escola, desconsiderando o contexto e as necessidades dos professores; questionamos, também se caso elas ocorressem onde eles efetivamente trabalham se surtiria resultados mais proveitosos e atenderia aos anseios deles.

PROFESSOR 5: Ia, eu acho que falta isso. Alguns espaços na nossa escola que temos: biblioteca, sala de informática, falta serem mais articulados, como eu te falei, se tivesse a formação dentro da escola com todos os professores, ia ser muito mais produtivo, ia envolver todos, porque, por exemplo, só os professores que participam do ALFAMAT acabam ficando muito limitados. Eu faço as aplicações das atividades, mas aí o professor da biblioteca não sabe de todas as propostas do ALFAMAT. A professora de informática também não, então acho que falta uma articulação melhor... (Sic)

Percebemos na fala do professor o quão rico é o ambiente escolar, e quantas possibilidades e experiências são desperdiçadas fato de o ALFAMAT não dialogar, segundo os professores, com outros espaços/projetos desenvolvidos no interior das escolas. Isso para ele tem contribuindo sobremaneira para que o trabalho se dê de maneira fragmentada e desarticulada dos demais seguimentos da escola, como a sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática; parece algo incomum para um programa que diz ter a finalidade de levar os alunos a serem letrados e proficientes nos conhecimentos elementares de Matemática, pois a noção de conjunto e harmonia se perde diante da complexidade escolar, e a ideia de que o ALFAMAT se importa apenas com os dados estatísticos se confirma nas falas dos professores.

PROFESSOR 4: Ela não considera esse também, né? Ela não consegue considerar essas diferenças que há dentro de uma sala. Ela não consegue! O menino, por exemplo, uma criança, um aluno que é portador de necessidades especiais ou uma pessoa com deficiência, no caso, ele vai fazer a mesma prova, né?! E eu acho, assim, que devia... ele é o quê ali?! Ele é um número, ele é só um número, né?! Tem um código lá: “pessoa com deficiência”, mas ele precisa fazer porque ele é um número! (Sic)

PROFESSOR 5: É... o ALFAMAT em si, acho que ele acaba meio deixando esse grupo de alunos com dificuldades sem esse atendimento, como eu lhe falei. Faltava pro ALFAMAT direcionar mais esses alunos que estão...com dificuldades. (Sic)

PROFESSOR 6: É. Exatamente! Por quê? Porque a gente trabalha com percentual. Eles trabalham com percentual. (Sic)

Diante de tal contexto, os professores reconhecem que situações particulares, como é o caso dos alunos com necessidade de apoio e atendimento especializado, ficam em segundo plano, que o objetivo do ALFAMAT é contabilizar rendimentos, transformar resultados em estatísticas e transferi-los às escolas de modo que estas sozinhas deem conta de resolver

problemas de dificuldades de aprendizagem, de evasão e retenção. Nesse sentido, vale salientar que muito embora o ALFAMAT seja definido como:

O programa de formação continuada de professores do Ciclo II, intitulado *Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita – ALFAMAT* e desenvolvido pelo NIED desde 2009, tem como objetivo integrar as ações dos docentes de sala de aula e dos de laboratório de informática com vistas à aprendizagem dos alunos em de Língua Portuguesa e Matemática e, assim, refletir positivamente nos resultados da Prova Brasil e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (NIED, p. 01, 2018)

Do ponto de vista dos professores, o programa ALFAMAT tem se centrado em atender parcialmente aos objetivos acima elencados e negligenciado apoio ao público que requer atendimento especializado; O programa, também segundo os professores entrevistados, não tem apontado propostas efetivas que auxiliem a aprendizagem destes alunos ou daqueles que necessitam de atendimento individualizado, como é o caso dos que acumulam anos de retenção, que excepcionalmente são atendidos pelo projeto de intervenção que pouco ou quase nada tem contribuído para a mudança no quadro de aquisição de conhecimentos escolares dessas crianças, e, além disso, a formação continuada proposta pelos formadores se mostra de maneira fragmentada, como já foi mencionado anteriormente, porque não faz um trabalho articulado com os demais ambientes da escola.

Portanto, uma formação que quer surtir efeitos positivos sobre a prática de professores deve considerar não apenas a proposição de técnicas, metodologias de ensino, ou as condições de estrutura e infraestrutura das escolas, mas, além disso, ela precisaria reconhecer a *expertise* dos profissionais que atuam em sala de aula como bem pontua Zeichner (2008, p. 539) ao se referir à importância de se encarar o trabalho do professor como a de um profissional reflexivo.

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Portanto, cabe ao ALFAMAT refletir se a intervenção na ação docente sem a anuência dos professores, ficará apenas no sentido de atender aos interesses da Rede Municipal, a título de estatísticas, ou se corresponderá ao que docentes, alunas e alunos do município de fato precisam, pois em termos de resultados o NIED evidencia que o rendimento dos educandos a cada ano tem evoluído como pode ser observado abaixo, porém, nas falas dos professores isso

retrata uma realidade que não condiz com o nível de proficiência em leitura, escrita e conhecimentos elementares em matemática.

Em se tratando de elevação dos índices percebemos que a rede tem obtido a cada ano projeções positivas com relação ao IDEB, porém, no que compete à realidade de sala aula, as falas dos professores divergem.

PROFESSOR 3: Se você tá no 4º, o menino chega... por exemplo, o que foi que aconteceu, conversando com o colega quando eu peguei a turma? Ele foi me repassando a situação de cada menino. Daí o que ele me repassou? “Olha, fulano, fulano não sabe isso, fulano isso... ainda quer que eu fique...” daí ele disse: “eu tentei reter, mas no 4º ano não pode reter.” Quer dizer, então, onde está... como é que o menino chegou lá no 4º ano, né?! C1, C2 1º ano. Como é que ele chegou lá se ele não consegue... ele é quase pré-silábico, né?! Alguns são silábicos, que já era pra estar alfabético quase, né?! No mínimo! Tá aí, o menino não sabe... malmente ele escreve... não consegue entender quase o que ele escreve. Ele não consegue... não é nem ler, é decifrar o que tá escrito, porque muitos decifram, mas não leem.

Os professores mencionam que, pelo fato do sistema de ensino do município ser em ciclos, eles esbarram na questão da retenção, a qual os impede de reter os alunos que não atingiram o nível de proficiência no letramento, na aquisição da escrita e na consolidação dos conhecimentos elementares em matemática, que isso, segundo eles, permite que alunos sem o mínimo de requisitos sejam promovidos de um ano ao outro. Esses discentes representam no universo de alunos inseridos no sistema de matrícula, aqueles que apresentam avanços progressivos mediante ao IDEB, porém ao se verificar a realidade de aprendizagem, os professores constatam que a maioria não tem sequer condições de estar no ano em que se encontra. Os professores mencionam que a rede municipal ignora essas questões e considera apenas o que as planilhas de desempenho apontam.

PROFESSOR 3: Às vezes, é porque... já, porque principalmente, assim, às vezes, tu vais tentando desligar disso, mas quanto tu pensas assim: tem a prova Belém e daí vai aparecer a estatística, a minha turma vai estar lá embaixo... (*Sic*)

PROFESSOR 5: Compromete, sim, em parte, no sentido, por exemplo, que eu queria ter uma liberdade maior pra fazer trabalhos direcionados com esses alunos da dificuldade. Eu queria ter um tempo a mais que eu pudesse atender esses alunos com a dificuldade e não ficar amarrada às propostas do ALFAMAT que eu tenho que cumprir o conteúdo, o planejamento, dentro dos descritores que o ALFAMAT me pede. (*Sic*)

PROFESSOR 7: Precisa ser reavaliado, precisa ser refeito, reestruturado. Eles precisam ouvir isso aqui e buscar uma equipe que se preocupa, realmente, com isso, assim como você e formular uma outra proposta pra realidade que a gente tem dentro da escola, porque a gente tá vivendo assim, uma ficção... é, não é?! O resultado desse IDEB não é uma ficção?! É uma ficção, não é real!

Ao longo de todas as entrevistas as falas eram unânimes no sentido de reforçar a preocupação em centrar as aulas, as estratégias e os recursos que pudessem possibilitar a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, que por mais que os professores tentassem de todas as maneiras subverter o que a rede municipal orientava, eles consideravam que a autonomia deles ficava implicada, porque a liberdade em fazer a escolha sobre o conteúdo não era de domínio do professor, e sim mediado pelos descritores e, conseqüentemente, relacionado à resolução de questões das Provas Belém e Prova Brasil, conforme menciona o “PROFESSOR 3”, “porque se tu não fores trabalhar aqueles conteúdos que vão cair na provinha, os teus meninos não vão saber o que é. E daí o nível da tua turma vai estar lá embaixo”. Sobre esse aspecto, também os professores exprimiram as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula.

PROFESSOR 4: Ou o professor faz por conta própria, que é o que a gente costuma fazer pra poder ter um resultado. Eu acredito, assim, que a gente tem conseguido, sabe?! Em determinados pontos. Por quê? Porque os resultados do IDEB da escola melhoraram, o IDEB melhorou, mas essa questão é muito... como eu falei pra própria direção, no grupo, que ela é muito do professor em si buscar. Porque a SEMEC vai lá, coloca uma propaganda, coloca que o Governo... que a Secretaria de Educação do Município conseguiu fazer com que as escolas subissem no IDEB, né?! Ele vai usar esse discurso como ele sendo o responsável. Eu não vou te dizer que não tem uma certa responsabilidade, tem sim, porque se não tivesse a formação, eu não teria o conhecimento que hoje eu tenho, em relação ao que eu preciso fazer. Só que, assim, eu sei o que devo fazer, mas eu sou carente de recursos, né?! Se eu tivesse condições melhores, se eles me fornecessem materiais, se eu tivesse essa estrutura, seria muito mais significativo, né?! Seria muito mais significativo mesmo! (Sic)

Percebemos pela fala do professor que ele se conformaria em trabalhar com as condições mínimas de trabalho, no entanto, nem o elementar é subsidiado pela SEMEC para a consecução das suas aulas, que, segundo ele, fica sob a responsabilidade integral das escolas responder sobre a melhoria dos resultados, nem que para isso os professores retirem recursos do próprio bolso para adquirir material de apoio ou de estudo que vise atender a sua prática em sala de aula.

Diante das insatisfações e queixas questionamos aos professores que tipo de sugestões eles poderiam dar no sentido de o ALFAMAT modificar as suas abordagens tanto teóricas, quanto nas estratégias que melhor atendessem aos interesses dos professores em sala de aula.

PROFESSOR 3: Bom, eu penso, assim, que... eu penso que poderia implementar a questão dos estudos que a gente tinha antes, né?! A questão das trocas de experiência que não viessem estar acontecendo só no final dos semestres, mas que fossem criados mais momentos. A própria questão do planejamento. Eu acho que ao invés de se definir logo: “olha, tem que trabalhar, tal, tal, tal descritor”, poderia se fazer isso a partir da questão do levantamento da diagnose, né?! Após a diagnose,

daí sim a gente vai vendo como é que vai ser trabalhado. Porque quando se faz a diagnose eles vão ter o panorama de como estão com as turmas, como e que vai ser trabalhado isso, né? Como é que estão as turmas? A maioria das turmas como estão? Como é que vai ser feito esse trabalho, né?! Ao invés de primeiro tu defines os descritores e depois tu vais vendo qual o nível da turma que vai sendo trabalhado naquele ano letivo. (*Sic*)

PROFESSOR 4: Eu não vou te dizer que não há satisfação. Vou colocar em torno de 50%, tá?! Eu acho importante eles nos apresentarem isso porque passa por uma discussão nacional também, né?! A gente saber o que vai fazer numa sala de aula, né?! Saber o que precisa. O que precisa ser ensinado. Mas poderia ser melhor, né?! Se tivesse essa questão do... se eles fossem mais... te direcionassem: “olha, eu quero” ... eu sugeri o descritor 15, por exemplo. Vou sugerir atividades pra rede trabalhando com o descritor 15, né?! Eu não vou pegar... Ah, vamos trabalhar descritor... na prova do ALFAMAT vem o descritor 8, 5, 6... vamos, então, durante esse período trabalhar Matemática com atividades desse daí, né?! Porque se eu preparar bem o aluno, eu vou ter que correr atrás de atividades, eu mesma, com esses descritores, né?! Eu vou ter que correr atrás. Eu busco, mas as outras não vão buscar, né?! Por falta de condição, por falta de tempo, porque a escola... Ah, a escola não tem cópia? Então, eu vou fazer o que, né?!, então, pronto! Então, se eles fossem... se pensassem como um todo, que toda a rede, tanto faz a escola de Belém... pensa... eu tô aqui em Belém, eu tô no centro. Pensa na escola lá da ilha...

Os professores em suas sugestões foram categóricos no sentido de dizer que: não são eles que precisam ir às formações e sim, que estas precisam ir às escolas, no sentido de aproximar as questões teóricas e práticas ao contexto em que eles vivem, algo que o ALFAMAT ou qualquer programa de formação continuada precisa entender, inserindo o que acontece nesse *lôcus* e integrar as propostas dentro desse âmbito, e não viver centrado apenas nos resultados estatísticos, os quais geram um resultado incompatível com a realidade dos alunos, pois a todo o momento eles mencionaram que os discentes não estão rendendo o quanto deveriam, e que o ALFAMAT tem contribuído de maneira insatisfatória nesse sentido.

Eles reconhecem as limitações financeiras pelo qual o programa tem passado em virtude do corte nos gastos em educação; sabem que não podem atribuir todas as responsabilidades ao Programa, nem tampouco podem assumir a culpa pelas mazelas em que se encontra a educação em nível municipal. Eles urgem em reivindicar pela qualidade do ensino e aprendizagem dos seus educandos a partir do que estabelece a legislação em se tratando dos deveres do poder público, este que segundo eles tem negligenciando e se ausentado de suas responsabilidades.

Todos os professores entrevistados manifestaram consenso quanto a continuação do programa de Formação Continuada, visto a importância que ele representa no aprimoramento do trabalho docente, porém ele deve conciliar o que acima foi mencionado, considerando o papel dos professores e escolas como protagonistas de suas próprias histórias e no respeito de suas identidades. Portanto, corroboramos com Zeichner (2008, p. 540) que o insucesso na

Formação de Professores se dá pela ausência da reflexão destes profissionais sobre o seu próprio trabalho, desarticulado do contexto em que eles atuam repercutindo negativamente para o aprimoramento de sua prática.

Um terceiro aspecto do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos.

Depreendemos a partir de Zeichner que a formação que tenha por objetivo que o aprimoramento da prática deve se centrar no contexto do trabalho do professor, reconhecendo que essa categoria é complexa e constituída por várias dimensões, o que requer tanto dos formadores e quanto dos formandos um olhar mais crítico, elevado às questões teóricas, que exigem um estudo sistematizado e também dos aspectos emergentes do cotidiano escolar.

Em síntese, os professores entrevistados manifestam e identificam as limitações do Programa ALFAMAT, entretanto reconhecem a importância do programa e a necessidade de continuação do mesmo, haja vista a importância no aprimoramento do trabalho docente. As limitações financeiras também são percebidas por eles, e nesse sentido, entendem que mazelas encontradas na educação escolar em nível municipal respondem por muitos dos resultados observados. Há registro de situações, como já mencionado aqui, em que os professores retiram recursos do próprio bolso para solucionar problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

Outra situação diz respeito à organização do ensino por ciclos de formação, o que acaba por esbarrar na questão da retenção, em que os alunos que não atingiram o nível de proficiência no letramento, na aquisição da escrita e na consolidação dos conhecimentos elementares em matemática, são promovidos sem o mínimo de requisitos necessários.

Apesar disso, chamam a atenção para a necessidade de conciliar no ALFAMAT o papel desempenhado pelos professores nessas escolas, já que esses se assumem como protagonistas de suas próprias histórias, e o respeito de suas identidades profissionais, além da necessidade de integrar o programa com outros espaços/projetos desenvolvidos no interior das escolas, o

que, sem isso, permite que o trabalho docente se dê de maneira fragmentada e desarticulada da sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho retomamos o fio condutor que nos levou a fazer essa pesquisa: analisar os efeitos do Programa de Formação Continuada ALFAMAT sobre a prática pedagógica de professores atuantes no Ciclo II do Ensino Fundamental das escolas municipais de Belém. As falas dos entrevistados refletiram o que eles pensam e desejam quando o assunto se refere à qualificação. Relatos confirmaram o que os autores consagrados na área da educação já pressupunham: Formação deve contar primordialmente com a participação dos professores. Sem isso, as orientações e os encaminhamentos não passarão de meras medidas que serão aplicadas em sala de aula, porém a contragosto de quem pensa e executa a regência de classe.

O estudo que ora concluímos conseguiu atingir seus objetivos propostos, os quais foram: caracterizar o Programa ALFAMAT e seus fundamentos práticos, no sentido de entender como as orientações teriam repercussão sobre o trabalho do professor em sala, com isso, pudemos confirmar a hipótese de que a prática dos professores é condicionada pela racionalidade prática, sendo mediada pelos descritores das disciplinas Português e Matemática, que são adotadas nas avaliações em larga escala. Com isso, podemos desvelar a política pública da rede municipal de educação de Belém, que tem como pressuposto a melhoria do rendimento dos alunos concluintes do Ensino Fundamental I.

Vimos que as notas do IDEB, assim como da Prova Brasil, a partir dos seus descritores evidenciaram-se como as maiores preocupações por parte da SEMEC/Belém; dessa forma, a Formação Continuada organizada por essa rede é inserida como componente que visa à melhoria do desempenho escolar subordinado à lógica das avaliações em larga escala.

Em se tratando desses aspectos os sujeitos das pesquisas exprimiram certa angústia, pois sabem que programas de formação continuada a exemplo do ALFAMAT, não tem dado conta de atender às reais necessidades de formação dos educandos matriculados no sistema da SEMEC, porém as cobranças são intensas para que as crianças obtenham, ao final do Ciclo II, a proficiência esperada na apreensão dos conhecimentos atinentes a Português e Matemática. Isso se refletiu nas falas dos sujeitos como uma responsabilização, sem, no entanto, a Secretaria de Educação considerar todo o contexto em que as escolas estão inseridas.

Os projetos coordenados pela SEMEC funcionam e atendem os alunos muitas vezes sem condições e sem a infraestrutura adequada, com jornadas incompatíveis ao estudo, com falta de recurso material, com situações que fogem ao limite de resolução de problemas, visto que os alunos de escola pública vivem as mais diversas realidades, os professores adotam as

orientações direcionadas pelas políticas públicas em forma de programas implementados pelas Secretarias de Educação, mas são conscientes de que estas propostas ainda estão aquém do esperado para as salas de aula. Pois é preciso que se considere um conjunto de ações para que de fato as escolas possam oferecer e garantir o direito do aluno de aprender, de modo que a qualidade da educação seja condição indispensável para tal.

Ao longo das entrevistas muitos docentes exprimiram descrédito em relação ao ALFAMAT, pois eles sabem que mudanças de verdade carecem de intervenção na estrutura social em que os educandos estão inseridos, o que requer, nesse caso, fazer justiça social, com distribuição de renda de modo a contemplar os excluídos. Sem essas prerrogativas qualquer tentativa de se propor a emancipação das pessoas se torna infrutífera, pois não se pode pensar a educação desconectada dos fatos do mundo. Por esse motivo, alguns professores mencionaram que estudar para ensinar também é uma condição necessária, e que o programa ALFAMAT ocupa tanto os professores com as recomendações que nem sequer sobra tempo para eles estudem e se aprimorem para atender às necessidades específicas dos seus alunos.

O estudo também evidenciou, por meio das falas dos entrevistados, indícios de intensificação do trabalho docente, uma vez que a jornada de trabalho dos professores é praticamente focada no planejamento e execução das orientações emanadas pelo ALFAMAT, com confecção de materiais didáticos, com a procura e o subsídio de recursos do próprio bolso e a responsabilização dos professores no que se referem às demandas dos alunos em geral, não sobrando tempo para que os professores possam desenvolver outras ações em sala de aula, como o atendimento individualizado dos alunos com necessidades especiais.

Nos últimos itens das entrevistas nos preocupamos em saber se o programa precisa se reconfigurar, mudar os seus propósitos, pois não basta que apontemos os problemas, mas, além disso, que possamos sugerir ações propositivas a partir da concepção e dos anseios dos professores, pois afinal, ninguém melhor do que eles sabem as suas reais necessidades. Os relatos convergiram e confirmaram o que a literatura e as pesquisas já retratam sobre a Formação Continuada de Professores, qual seja, a abordagem mais adequada aos professores é aquela que valoriza e dá oportunidade as suas falas, que se adéquem ao seu tempo de magistério e que reconheça o contexto escolar.

Nota-se, nesse sentido, conforme o estudo intitulado *Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém A Experiência Formativa da Pesquisa e Elaboração Própria (2005/2007)* feito por Cabral (2008) que a Formação continuada na rede municipal de Belém ainda persiste na não centralização dos trabalhos com foco no professor, o que caracteriza, nesse sentido, o interesse em obter

resultados estatísticos positivos, porém desconsiderando um dos aspectos, segundo os teóricos da educação, imprescindível a quem frequenta as escolas ou ambientes de formação: a qualidade da educação.

Portanto, percebemos que embora a SEMEC tenha uma trajetória longa no que diz respeito à Formação Continuada de seus professores, tendo seu início em 1997, com o ISEBE, permanecendo até os dias atuais, respectivamente com os programas EXPERTISE e ALFAMAT, a resolução das demandas que se situam dentro do trabalho docente, ainda não são plenamente respondidas. Os programas voltados à qualificação do quadro de professores incorrem em falhas que pelo tempo de existência, já deveriam ter sido superadas, mas que se mantêm por conta de ainda se pensar a formação continuada pela ótica das avaliações em larga escala, desconsiderando as peculiaridades de cada escola e turma.

O referido estudo também detectou a massificação dos conteúdos, valorizando excessivamente a assimilação das habilidades e competências exigidas pela Prova Brasil, descontextualizadas do universo cultural dos alunos, e destituídas de reais significados para os mesmos. Os entrevistados evidenciaram que se sentem preteridos, no sentido de poderem escolher o que deve ser ensinado, restando-lhes apenas a tarefa de imprimirem todos os esforços no atendimento das orientações da SEMEC, com a finalidade de melhorar o resultado das avaliações dos alunos, ou das estatísticas do IDEB.

Sendo assim, reconhecemos que os professores isolados em suas escolas, pouco ou nada conseguem, porém, no momento dos encontros nas formações eles se sentem também solitários, pois suas vozes não ecoam. Isso significa dizer que o trabalho dos professores deveria se situar por uma perspectiva que reconhecesse a valorização de suas vivências e de suas experiências acumuladas. Nessa perspectiva percebemos que são transferidas uma série de demandas as quais eles não têm condições de responderem sozinhos, porém no momento da formação elas são desconsideradas.

Desse modo, a partir da coleta de dados decidimos proceder no sentido de pontuar, de forma sintética, os aspectos em que os professores que participam da formação continuada ALFAMAT, consideraram importantes de serem modificadas no programa:

a) Ampliar a abordagem das oficinas para todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do Ciclo II, de modo que se evitem só exercícios de Matemática e Língua Portuguesa;

b) Que a formação continuada contemple o estudo sistematizado preferencialmente com base na pesquisa; articular as formações tanto do Ciclo I, quanto do Ciclo II em termos de propósitos, objetivos, abordagens teóricas e metodológicas, pois os

professores de ambos os ciclos se queixam de que os alunos saem de um ano ao outro tendo que adaptarem-se às avaliações, às linguagens e às propostas metodológicas diferentes;

c) Diversificar as propostas de atividades, pois segundo os professores, os textos, as questões abordadas nas oficinas, assim como os objetivos são extremamente repetitivos, o que os faz sentirem desinteresse em ir aos encontros nos dias da Hora Pedagógica;

d) Que as atividades desenvolvidas na formação continuada se deem centralizadas por bairros ou distritos, evitando o desgaste físico do professor por ter que se deslocar até o centro de formação, o que demanda tempo e recurso financeiro, uma vez que muitas escolas se encontram distantes geograficamente do NIED;

e) Que tanto os planos de ensino, quanto os planos de aula sejam abordados nas oficinas no sentido de respeitar os aspectos e necessidades específicas das escolas, ou seja, trabalha-se nos encontros do Centro de Formação os aspectos gerais, porém sem perder de vista as peculiaridades sobre a identidade de professores e alunos;

f) Que os professores tenham vez e voz nos encontros e que se considerem as sugestões deles na proposição das oficinas;

g) Que os encontros sejam mensalmente no NIED e os demais dias da Hora Pedagógica ocorressem dentro das escolas, valorizando e fomentando a formação em serviço dentro do espaço de cada instituição, no sentido de inserir as necessidades de acordo com cada contexto escolar;

h) Que se tirasse o modo compulsório da participação dos cursos e oficinas. A sugestão nesse caso seria a de adequar as formações de acordo com o tempo de vivência e experiência dos professores, ou seja, aqueles considerados “novatos” na rede têm mais necessidade de se apropriar do sistema de ensino do município, do que aqueles que são efetivos e já têm bastante tempo de sala de aula; (Huberman e o ciclo de vida dos professores).

i) Que o programa fosse submetido pela avaliação dos professores cursistas e que verificasse a questão dos objetivos e necessidades anualmente;

j) Que se viabilizasse uma plataforma de assessoria aos professores, onde eles pudessem obter informações, estudos, pesquisas e interação por meio da modalidade EaD na formação continuada também à distância;

k) Que as atividades de formação continuada coordenadas pelo NIED contemplem estratégias de ensino e aprendizagem aos alunos que requerem atendimento especializado, e que, além disso, reconheçam e articulem as ações desenvolvidas em outros espaços como Sala de Leitura, Biblioteca e Laboratório de Informática, pois segundo os

professores, não há diálogo entre o que o ALFAMAT estabelece com o que as escolas desenvolvem.

1) Que os projetos de intervenção sejam iniciados desde os primeiros anos do Ciclo I, e não só no Ciclo II, o que demanda acúmulo de dificuldades pelos alunos deixando a cargo dos professores do Ciclo II darem conta do problema dos alunos que chegam nesse nível com as expectativas abaixo do esperado para o ano e idade.

Sendo assim, retomamos nossas análises finais desde o primeiro capítulo, o que nos fez confirmar a partir da Teoria do Déficit em Gatti (2011), que os programas de formação continuada, a exemplo do ALFAMAT, falham no sentido de querer sanar possíveis falhas na formação inicial do quadro de professores, ofertando formações de modo compensatório, pressupondo que esta seja a forma mais eficiente de solucionar possíveis problemas na formação inicial dos professores que compõem o quadro docente da SEMEC.

Desse modo, agem no sentido de excluir esses profissionais em proposição aos planos de ensino, dando a entender que os mesmos não estão aptos a cumprirem tal papel, o que para nós é um problema que se situa no âmbito governamental, pois os governos não se comprometem em criar efetivamente políticas de cursos de formação docente consistentes, que primem tanto pela formação prática, quanto teórica, entendendo que ambas compõem a natureza do trabalho docente.

Percebemos, também, que a lógica do treinamento em busca dos melhores índices do IDEB se sobrepõe à reflexão crítica acerca das consequências que essa medida causa, pois isso gera um clima de competição entre os professores, devido ao ranqueamento das escolas, em decorrência de que as avaliações em larga escala acabam se tornando o centro de interesse da SEMEC e mediam os processos do conteúdo escolar.

Constatamos, por meio da pesquisa, que a formação continuada é apenas uma das dimensões que devem ser atendidas no que diz respeito ao trabalho do professor, pois são necessários, além da atualização constante, que os professores possam ter outras demandas atendidas, quais sejam: melhoria nas condições de trabalho, valorização, reconhecimento salarial via horas dedicadas aos estudos, pois os programas da SEMEC fazem o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas anualmente. Logo, as formações deveriam ser revestidas em certificados de aprimoramento ou especialização docente, o que permitiria refletir em ganhos salariais, e assim os professores se sentiriam motivados a se dedicarem aos estudos e ao aprimoramento das suas práticas.

Outro aspecto a ser mencionado no que se refere ao ALFAMAT diz respeito à mediação dos conhecimentos primordialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais

se estruturam nos descritores da Prova Brasil. Isto para nós se revelou como um fator condicionante e prejudicial à aprendizagem dos alunos, pois, limita-os a terem acesso apenas a duas áreas do currículo escolar, deixando-os desatualizados em outras disciplinas e, conseqüentemente, levando-os a acumularem uma série de dificuldades que deveriam ser sanadas nos ciclos anteriores, sem contar que as outras áreas do currículo, que não são exploradas, servem de base para que os discentes possam prosseguir às séries seguintes.

A referida pesquisa nos mostrou, que embora o IDEB da rede municipal tenha progressivamente aumentado nas escolas ao longo dos últimos anos, tais estatísticas não refletem concretamente na aprendizagem dos alunos e tampouco a realidade em que se situam os educandos, pois ainda são encontradas situações em que os discentes ao final do Ciclo II (4º e 5º anos) não alcançaram a proficiência tanto em leitura, quanto nos conhecimentos elementares em matemática, o que nos sugere dizer que, só qualificar os professores não é garantia de qualidade na formação das crianças.

Além disso, é preciso investir na estrutura das instituições, no sentido de evitar a superlotação das turmas, criar condições que propiciem o pleno desenvolvimento humano, dispor de suporte material adequado às necessidades dos alunos, respeitando os seus ritmos, suas culturas e suas identidades, e, sobretudo, implementar políticas públicas que resolvam os problemas crônicos de repetência, evasão e baixa aprendizagem que há anos acometem as crianças pobres e periféricas que mais carecem de suporte governamental.

Por fim, entendemos que este estudo poderá servir como subsídio para que Secretarias de Educação, assim como os gestores e propositores de políticas públicas em âmbito educacional possam compreender a relevância da formação continuada como estratégia de desenvolvimento social, ao mesmo tempo, levar tais entidades a refletirem sobre a questão de adequá-la às reais necessidades das escolas, dos professores e dos alunos. Também frisamos que os dados explicitados neste estudo, poderão servir para que futuros pesquisadores possam ampliar as discussões que até aqui, por conta das limitações do tempo e dos nossos objetivos propostos, não pudemos aprofundar. Pois tínhamos a intenção de explicitar as concepções dos professores que atuam há mais de 10 anos no magistério na rede municipal de Belém a respeito do Programa de Formação Continuada ALFAMAT. Sendo plenamente compreensível que haja outras possibilidades e perspectivas a serem investigadas a partir dessa dissertação que ora se conclui.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan. /abr. 2009 -Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá, UEM, maio de 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf 08/09. Acesso em: 5 dez. 2018.

ALVARADO-PRADA, L. E. FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-634, mai. / jun. 2011.

ALMEIDA L. C.; DALBEN, A. FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out. / dez. 2013.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **O PDRS Xingu e a política de expansão da UFPA no contexto de instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte**: o caso do Campus de Altamira 2015, 337 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-Graduação em educação, 2015. Universidade Federal do Pará. 2015

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 2, maio/agosto de 2014.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **A UNDIME e os desafios da educação municipal**. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 412-152, maio. / ago. 2001.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BARROSO, João. **A escola pública**: regulação, desregulação e privatização. Porto: ASA, 2003.

BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. 224 p.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.32-50. Jul./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: plano de desenvolvimento da educação - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

BELÉM. Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – **PME** e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/Nila/Documents/Defesa%20Final/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BELÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: Caminhos da Educação. Belém: PMB/SEMEC. Série Planejamento nº 3.2016.

BELÉM: Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II**: rede municipal de Belém. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Cadernos ANDES - n.1 (1988) n.26 ISSN: 1677-8707 1. **Educação** - Periódicos 2. Ensino Superior - Periódicos 3. Ensino Superior - Financiamento - Periódicos 4. Ensino Superior - Fundações Privadas - Periódicos 5. Movimento Docente - Periódicos 6. Sindicalismo – Periódicos;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CAMARGO, A. M. de, RIBEIRO, M.E.S.; MENDES, O. de C. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará**. RBPAAE - v. 32, n. 1, p. 089 - 110 jan./abr. 2016.

CAMARGO, A. M. de, RIBEIRO, M.E.S., ; MENDES, O. de C. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte – MG, Dez/2004.

CAMARGO, A. M; QUEIROZ, A. ; CARNEIRO, M. Formação Continuada, Regulação e Prática Pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Ensino/Downloads/2881-13102-1-PB.pdf. Acesso em: 27 jan. 2018

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação de Professores continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.** 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

EVANGELISTA, O. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar o país? In: EVANGELHISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 40-56.

FERNANDES, M.P. **Algumas Indagações acerca do PNAIC: a formação continuada em perspectiva.** Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3 00906.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto escola cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada.** 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FONSECA, Zaíra Valeska Dantas da. **A Escola Cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004).** 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FREITAS, H. C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 137. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FREITAS, H. C.L. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2017.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada De Professores:** uma análise das Modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. Junho de 2011. p. 7-42.

GASPARELO, R. R. S. ; SCHNECKENBERG M. Formação Continuada de Professores: Racionalidade Técnica Versus Desenvolvimento Profissional. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1119-1134, nov. 2017. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – **RBFP** – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GATTI, B. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A (org.). **Formação Continuada de Professores:** uma análise das modalidades e das Práticas em Estados e Municípios brasileiros. RELATÓRIO FINAL Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita junho/2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LUZ, Silvia Letícia D Oliveira da. A carreira dos profissionais do magistério do sistema municipal de educação de Belém (PA): o dito e o feito. **Jornal de Políticas Educacionais** n° 10. ago/dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/26299>. Acesso em: 20 ago. 2018.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KIRCH, N. R. F. ; SCHOMMER, I. L. Análise dos Descritores e Distratores da Matemática na Prova Brasil e suas Informações pertinentes para os Gestores Públicos. In: **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Artigos 2014. v.1. Versão On Line. ISBN 978-85-8015-080-3. Cadernos PDE. Paraná.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 152-174.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário.1978

LOPES, M. S. L. **Formação Contínua e a Construção do Saber Docente de Professores de Apoio Pedagógico Específico no Ensino Fundamental**. Disponível em: [HTTP://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_7_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_7_2002.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

LIMA, M. B. de CORRÊA, M. B. A Importância da Formação Continuada para Professores. **Anais Eletrônicos da 1ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão do IFTO**. 2010

LIMA, L. C. **Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?** **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 71-90

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012

MARTINS, H. H. T de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

MAUÉS, O. C. & CAMARGO, A. M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MELO, M. T. I. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MELO, M. de L. S. M. & SÁ, P. F. de. Investigações sobre o sistema de Ciclos em Belém: Cenários e desafios. **Revista Cocar**. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/30/20>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MOTA JUNIOR, W. P. da. & MAUES, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real**. [online]. 2014, vol.39, n.4, pp.1137-1152. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MUNARI, K. de B.; DEMARTINI, Z. de B. F. Constituição Da Profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. **Revista Pedagógica** | v.18, n.39, set./dez. 2016.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. 1991 n. 4, p.109-139.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D.Quixote/IIE,1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2. ed. 1992.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso os discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v.25 no.1. São Paulo Jan./June 1999.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Texto apresentado na **Conferência intitulada “Tendências actuais na formação de professores**. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/368934701/Nada-Substitui-Um-Bom-Professor-Texto-de-Antonio-Sampaio-Nova>. Acesso em: 16 fev. 2019.

OLIVEIRA, D. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

PALHETA, L. F. **O Plano de Ações Articuladas (Par) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores**. p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10902>. Acesso em: 27 jul. 2018

PAULA, S. G. de. **Formação continuada de professores: perspectivas atuais**. Belo Horizonte Univ. Fumec. Ano 6. n. 6 p. 65-86 jan./jun. 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, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE, 1993.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. *et al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSSENTI, S. O humor e a língua. **Ciência hoje**. v.30, n. 176, p. 72-74, out. 2001.
Disponível em: <http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>. Acesso em: 13. nov. 2017.

PICKLER, C. de M. ; ROCHA, R. A. da. Configuração do Sistema Educacional Brasileiro: Análises e Tendências Mercadológicas para as Próximas Décadas. **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social”**. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e Direito á Formação Continuada de Professores. **Revista Profissão Docente** [online], Uberaba, p. 01-07, 2006.

PRADA, L. E. A. ; FREITAS, T. C. ; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

QUELUZ, A. G. : ALONSO, M. **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneir a Thomson Learning, 2003.

RIBAS, Mariná Holzmann. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos**. São Paulo, PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
Disponível em:
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_7_2002.pdf
f. Acesso em: 24 jun. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1147-1157, set. / dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A Implementação de Políticas do Banco Mundial Para a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n° 111, p. 173-182. dez. 2000.

SAVIANI, D. A Escola Pública Brasileira no longo Século XX (1890 – 2001). **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Disponível:
<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SCHNEIDER, Marilda *et al.* O PDE e as metas do PAR para formação de professores para a educação básica. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educ.** v. 20 n.75, p. 303-323. Rio de Janeiro, Abr/Jun. 2012.

SEKI, A. K. ; SOUZA, A. : EVANGELISTA, O. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 jan. 2019.

SILVA JR, A. M, de. ; COSTA HÜBES, T. da C. Descritores da Prova Brasil como Alternativa/Abordagem Didática no Ensino de Leitura: uma proposta de formação continuada para docentes. *In: Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Artigos 2016. Volume I. Versão On Line. ISBN 978-85-8015-093-3. Cadernos PDE. Paraná

SOUZA, A. L. ; ARAÚJO, N. de V. C. G. A gestão no contexto das reformas de estado na América Latina: nova gestão pública e impactos na educação. *In A gestão da educação brasileira*. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22611/3/A%20Gest%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20-%20Vers%C3%A3o%20digital.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. *In WARDE, M. J. (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério in: Vera Maria Candau (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANA, G. ; LIMA, J. F. de. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DO PERFIL DOS PROFESSORES INTREVISTADOS



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

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (DEVE SER FEITA ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA PROPRIAMENTE DITA)

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

Pós-graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Etapa do Ciclo em que atua ou atuou: _____

Vínculo empregatício (Concursado, temporário)

Carga horária de trabalho (semanal ou mensal).

Outra ocupação: (na área da educação ou não):

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES INSERIDOS NAS TURMAS DO CICLO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES INSERIDOS NAS TURMAS DO CICLO II

1. Sobre o Programa de Formação Alfamat

- a) A Secretaria de Educação realiza cursos de formações? Caso positivo, como se dá a sua participação?
- b) Há quanto tempo você participa da formação continuada promovida pelo Alfamat? Você já havia participado de outros programas dessa natureza?
- c) Existem outros programas de formação continuada presentes na escola na atualidade?
- d) Qual sua percepção a respeito da formação ofertada pelo Alfamat?

2. Condições físicas e materiais

- a) A escola dispõe de material pedagógico para a implementação das orientações direcionadas pelo programa? Quais?
- b) A Secretaria de Educação Municipal oferece o suporte ou apoio para implementação das orientações do Programa Alfamat?
- c) Em que momento essa formação é realizada? (Dentro da carga horária de trabalho; fora da carga horária).

3. Prática Pedagógica

- a) Você procura articular suas atividades pedagógica com as orientações do Alfamat? Em que medida isso é possível?
- b) Quais as principais dificuldades sentidas ao implementar as atividades em sala de aula? Como você se mobiliza para resolver os problemas enfrentados?
- c) Você percebe que há articulação entre a formação desenvolvida e a realidade da turma em que você atua? De que forma?
- d) Como você avalia o desempenho dos alunos que estão no ciclo abrangido pelo programa? As orientações do Alfamat contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos?
- e) Você acredita que as orientações do Alfamat comprometem a sua autonomia como professora? Caso positivo, explique.
- f) Qual o seu grau de satisfação com relação ao Alfamat? O programa Alfamat deve ser mantido? Quais os ajustes ou alterações necessárias?

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE ATIVIDADES DE LINGUA PORTUGUESA

Anexo 1: Abaixo seguem exemplos de atividades elaboradas pelo grupo de formação do ALFAMAT que tem por objetivo explorar os Descritores destacados acima:

BLOCO 3

QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

8

LEIA O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES 23, 24, 25, 26 E 27.

Ilhas se ligam ao continente de Belém

A integração das ilhas de Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba ao continente de Belém vem ocorrendo, principalmente, devido à construção das pontes para Mosqueiro e Caratateua e a regularização do transporte fluvial para Cotijuba. Com a rapidez e facilidade de acesso, muitas das famílias belenenses adotaram essas ilhas como espaço de lazer ou moradia.

A presença, cada vez mais frequente, das famílias moradoras da Belém continental nas ilhas vem provocando a construção desordenada de moradias, a instalação de pequenos comércios, pousadas, restaurantes, além da instalação de serviços públicos de comunicação, educação, saúde e transporte.

Adaptado de: <http://www.ufpa.br/projetomegam/anais/Grupo05.pdf>

Fonte: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de abril de 2013

A partir da leitura do texto, espera-se que o aluno saiba localizar informações contidas no mesmo, para tanto, é solicitado que o leitor identifique quais são as ilhas mencionadas no excerto e qual a sua finalidade, se de entreter, convidar, informar ou instruir. Ainda sobre os descritores o PDE (p.29, 2008) sobre o D4 evidencia que:

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma idéia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

As questões que exploram esse descritor pretendem avaliar se o aluno tem a habilidade de saber inferir o que diz implicitamente o texto, assim como se ele é capaz de deduzir e estabelecer conexões extralinguísticas, de modo a compreender do que se trata a informação dada.

ANEXO B – MODELO DE ATIVIDADES DE LINGUA PORTUGUESA

LEIA OS QUADRINHOS E RESPONDA ÀS QUESTÕES 40, 41, 42, 43 e 44




Adaptado de: aturmadoacai.blogspot.com

Fonte: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de 2013

Espera-se que o aluno, a partir da leitura da história em quadrinhos, saiba identificar o que o autor do texto pretende chamar atenção, se para a caça ilegal, se para a poluição dos rios, se para o desmatamento em terras indígenas, ou se para o prazer da indiazinha em tomar banho. Da referida história, também são exigidos que os alunos saibam compreender que marcas linguísticas, a exemplo da interrogação no trecho “vocês estão fugindo do que? ”, representam, se um chamado, uma pergunta, um pedido ou uma ameaça.

ANEXO C – MODELO DE ATIVIDADES DE LINGUA PORTUGUESA

LEIA OS TEXTOS E RESPONDA ÀS QUESTÕES 27, 28, 29 E 30.

Texto 1	Texto 2
<p data-bbox="379 607 612 667">O menino doente (Fragmento)</p> <p data-bbox="544 696 746 723">Manuel Bandeira</p> <p data-bbox="379 752 612 898">O menino dorme. Para que o menino Durma sossegado, Sentado a seu lado A mãezinha canta:</p> <ul data-bbox="325 927 667 1010" style="list-style-type: none"> — Dodói, vai-te embora! — Deixa o meu filhinho. — Dorme ... dorme... meu... <p data-bbox="379 1010 612 1099">morta de fadiga, ela adormeceu. (...)</p> <p data-bbox="379 1099 612 1126">E o menino dorme.</p> <p data-bbox="245 1155 746 1227">BANDEIRA, Manuel. Para querer bem. Organizador Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2005.</p>	 <p data-bbox="1123 1128 1278 1155">Antonio Sales 2013</p>

Espera-se, a partir dos dois textos, que o aluno seja capaz de identificar, por meio da comparação, se ambos abordam o mesmo tema. Ele deverá saber observar se as situações das crianças diante das abordagens inseridas no texto retratam cuidado e proteção; em que se assemelham e em que se diferenciam. Com essa mesma linha de raciocínio solicita-se que o aluno identifique a que gênero textual se refere cada texto, se poema, charge, fábula, notícia, cartaz, lenda, tirinha ou convite. Ressalta-se, nesse sentido, que é preciso que o educando possa vivenciar e ter acesso ao maior número possível de gêneros, de modo que ele compreenda que os textos são produzidos com objetivos e propósitos específicos.

LEIA O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES 34, 35, 36, 37, 38 E 39.

O jovem pastor e o lobo

Um jovem pastor, responsável por um rebanho de ovelhas, estava achando tudo muito monótono e, para se divertir, resolveu pregar uma peça nos fazendeiros que estavam nas proximidades.

Ele começou a gritar bem alto:

— **Socorro! Socorro! Lobo! Lobo!** Um lobo está atacando as ovelhas!

Quando os fazendeiros se aproximaram do local, o jovem estava dando gargalhadas. Eles, muito aborrecidos, perceberam que era tudo mentira!

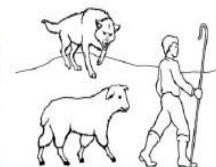
Certo dia, quando o jovem estava distraído, um lobo aproximou-se do rebanho e começou a atacar as ovelhas. Então, ele gritou realmente apavorado:

— Por favor, venham me ajudar! Um lobo está matando todo o rebanho! Socorro!

Os fazendeiros ouviram o pedido de socorro mas não ligaram, pensando que era mais uma mentira. Todas as ovelhas, infelizmente, foram mortas.

Moral da História: Ninguém acredita em um mentiroso, mesmo quando ele fala a verdade.

Adaptado de: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/garoto_pastor.htm.



FONTE: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de outubro de 2013

A partir da leitura do texto, espera-se que o aluno saiba identificar o fato que deu origem ao enredo da narrativa, se foi: o jovem resolver pregar uma peça nos fazendeiros; os fazendeiros correrem para ajudar o jovem pastor; O lobo matar todo o rebanho de ovelhas ou se os fazendeiros ouviram o jovem pedir socorro. Explora-se também, com base no texto, a capacidade do discente de saber detectar, por meio das marcas linguísticas, o desfecho da história. Pede-se ao aluno que ele perceba a relevância dos mecanismos linguísticos e a sua influência na construção de sentidos. Para isso, uma das questões questiona o que o ponto de exclamação representa no trecho “Socorro! Socorro! Lobo! Lobo! ” Se denota: pergunta; Desespero; Continuidade ou Interrupção.

LEIA O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES 23, 24, 25 E 26.

Mentira de pescador

Em uma conversa entre dois pescadores:

— Compadre Mundico, ontem eu pesquei um peixe de duzentos quilos.

— Isso não é nada cumpade Manuel! — respondeu Mundico — Outro dia, eu tava pescando e adivinhe o que veio pendurado no meu anzol? Uma lâmpada de navio de seiscentos anos! E não é só isso: ela tava acesa!

Manuel olhou para Mundico e disse:

— Hum... Olha aqui Mundico, vamos entrar em um acordo. Eu diminuo 198 quilos do meu peixe e você apaga a sua lâmpada.

Adaptado de: BELINKY, Tatiana. Onde já se viu? São Paulo: Ática, 2005.

FONTE: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de outubro de 2013

Sírio Possenti, em seus estudos sobre a linguagem (2001, p. 72), compreende a relevância do gênero textual piada em sala de aula como possibilidade de explorar a língua sob a ótica do seu funcionamento diante de contextos diversos:

[...] as piadas fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade, por um lado, e uma coleção de fatos e dados impressionantes para quem quer saber o que é e como funciona uma língua, por outro. Se se quiser descobrir os problemas com os quais uma sociedade se debate, uma coleção de piadas fornecerá excelente pista: sexualidade, etnia/ raça e outras diferenças, instituições (igreja, escola, casamento, política), morte, tudo isso está sempre presente nas piadas que circulam anonimamente e que são ouvidas e contadas por todo mundo em todo o mundo.

Para o autor há uma estrita relação entre o humor e a língua, sendo que a piada depende da articulação desses dois aspectos, um de cunho gramatical e outro que corresponde aos efeitos de sentido que possibilitam o riso. Além disso, ele menciona que a piada permite que se explorem determinados aspectos da língua, a saber: como ela se organiza, por exemplo, no que se refere à divisão das frases, à questão da acentuação. Para Possenti esses são critérios importantes a serem observados em uma aula de produção textual e leitura. Assim como os aspectos sintáticos, pois a posição de letras e palavras interfere sobre a construção dos efeitos de sentidos.

Portanto, a partir da leitura da piada destacada no exercício proposto no caderno de atividades do ALFAMAT espera-se que o aluno possa identificar como os traços de humor se evidenciam no texto. O que leva o leitor a rir, que termos ou frases evidenciam o gênero piada.

LEIA O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES 17, 18 E 19.

No Ver-o-Peso, durante a quadra junina...



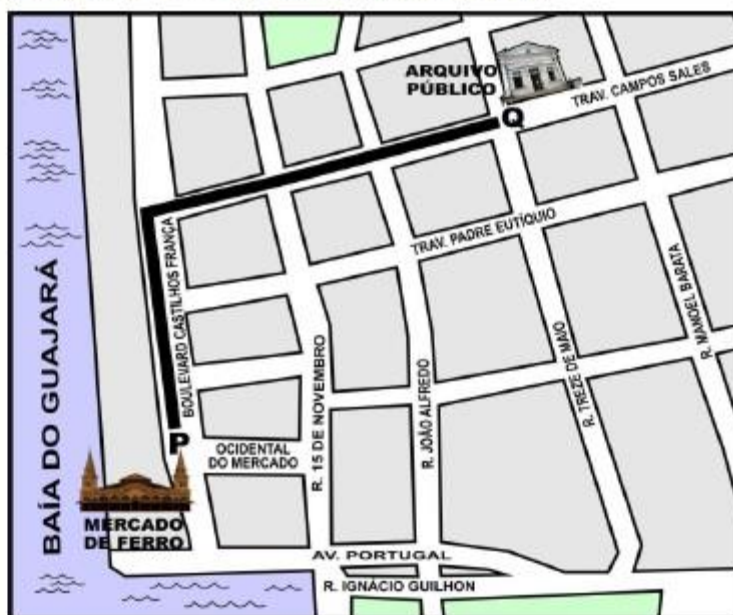
Adaptado de: aturmadoacai.blogspot.com.br

FONTE: Prova Belém Língua Portuguesa e Matemática de junho de 2013

A partir da leitura da história em quadrinho, pretende-se verificar se o aluno é capaz de saber identificar e distinguir as falas de cada personagem no texto (locutor e interlocutor), assim como as peculiaridades no discurso dos falantes, se referem a que tipo de variantes: linguagem rural, urbana, formal, informal, compreendendo os contextos de falas se estão ou não adequadas ao propósito estabelecido.

QUESTÃO 16

O mapa, a seguir, representa parte do bairro da Campina, em Belém.



Adaptado de: <https://maps.google.com.br>

FONTE: Prova Belém Matemática e Língua Portuguesa de Abril de 2013

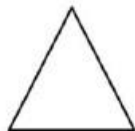
A atividade acima descrita foi aplicada aos alunos do 4º e 5º anos da rede de ensino municipal de Belém, cujo objetivo centrou-se em sondar se o discente desenvolveu as habilidades relacionadas ao D1, que assentam na Matriz de Referência de Matemática.

Essas habilidades são avaliadas por meio de situações-problema nas quais é considerado o contexto real da vida cotidiana do aluno. Os itens abordam noções básicas de localização ou movimentação tendo como referência algum ponto inicial em croquis, itinerários, desenhos de mapas ou representações gráficas, utilizando um único comando ou uma combinação de comandos (esquerda, direita, giro, acima, abaixo, ao lado, na frente, atrás, perto). É também avaliado o uso adequado da terminologia referente a posições. Pode-se solicitar ao aluno que identifique a posição de pessoas em uma figura, dada uma referência; ou que ele reconheça e relate um trajeto percorrido. (PDE, 2008, p.110)

O problema mencionado acima parte de situações do cotidiano do aluno, por isso, ilustra um dos cartões postais de Belém, Mercado de Ferro, assim como o contexto geográfico que tem em torno da famosa feira do Ver-o-Peso, evidenciando nomes de ruas, como uma maneira de reaproximar os conceitos de Matemática à realidade do discente, considerando ser esse um lugar de grande fluxo de pessoas, certamente essa aproximação com o conhecimento de mundo facilita para que ele possa alcançar de maneira mais exitosa a resolução dos problemas e desafios propostos.

QUESTÃO 3

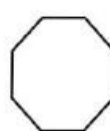
Das figuras planas abaixo, o QUADRILÁTERO é o

TRIÂNGULO

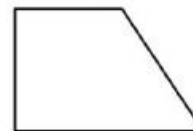
(A)

PENTÁGONO

(B)

OCTÓGONO

(C)

TRAPÉZIO

(D)

FONTE: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de outubro de 2013

QUESTÃO 2

A figura plana com, exatamente, 3 ângulos internos é o

TRIÂNGULO

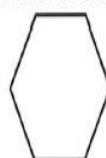
(A)

QUADRADO

(B)

PENTÁGONO

(C)

HEXÁGONO

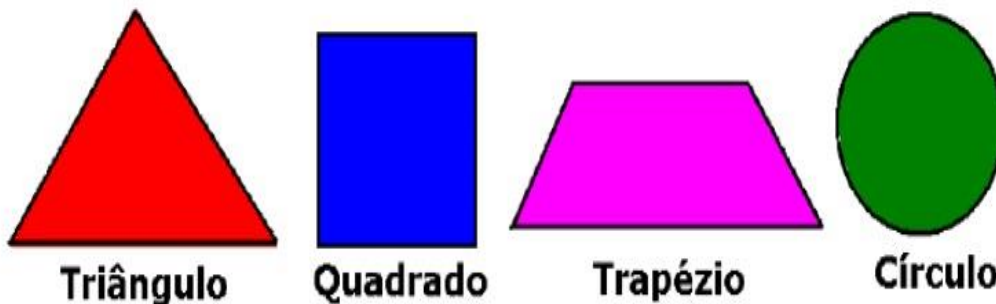
(D)

FONTE: ALFAMAT- Prova de Língua Portuguesa e Matemática de outubro de 2013.

A partir dessa questão, espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer os polígonos, classificando-os pelo número de lados, assim como pelas características peculiares a cada desenho geométrico: classificar triângulos quanto aos lados e ângulos.

QUESTÃO 3

Observe as figuras planas.



Quais figuras apresentam 4 LADOS?

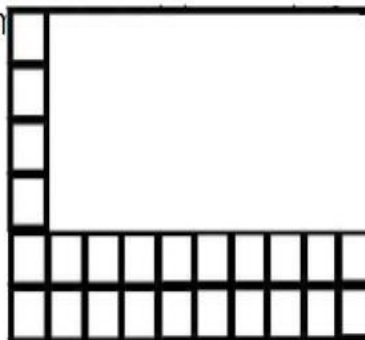
FONTE: ALFAMAT- Prova de Língua Portuguesa e Matemática de abril de 2010. Acessado em: <https://pt.scribd.com/doc/36354945/1-Teste-Alfamat2010-I>.

Na referida questão espera-se que o aluno saiba identificar e distinguir as características próprias das figuras, de modo que ele possa então responder ao que a questão solicita.

QUESTÃO 12

O pedreiro começou a lajotar o piso do meu quarto, conforme mostra a figura abaixo. Quantas lajotas ainda faltam

- (A) 100
- (B) 60
- (C) 24
- (D) 36



FONTE: ALFAMAT Prova de Língua Portuguesa e Matemática de abril de 2009. Acesso em: https://www.scribd.com/fullscreen/36355768?access_key=key-1ccvyq0fh5peyfjcfnwa

QUESTÃO 44
Observe as figuras abaixo. Sabendo que a altura da porta é 2 m, a alternativa que corresponde à criança que tem, aproximadamente, 1 m de altura é

(A) Bia
(B) Lucas
(C) Ana
(D) Léo

Bia Lucas Ana Léo



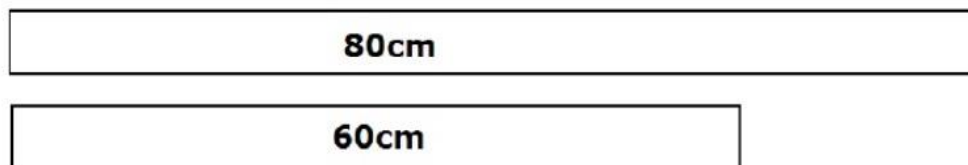
ALFAMAT – 2ª Prova Belém - Junho / 2013 Ciclo II – 1º ano

FONTE: Prova Belém de Língua Portuguesa e Matemática de junho de 2013

A questão acima pretende avaliar a habilidade do aluno em saber mensurar, por meio de grandezas não convencionais de modo contextualizado, as situações cotidianas relacionadas à tamanho, à altura e à extensão. Por exemplo, nesse caso, o discente deveria aplicar na resolução do problema a medida de comprimento, por meio da observação e comparação da altura das demais crianças com a medida da porta.

QUESTÃO 7

Para fazer um trabalho da escola, Elisângela cortou uma tira de papel de 80cm de comprimento e Cleber outra de 60cm.



Se colarmos as extremidades das duas tiras, qual o comprimento resultante?

- (A) 1,80m
- (B) 1,40m
- (C) 1,20m
- (D) 1,00m

FONTE: ALFAMAT – Prova Belém de Língua Portuguesa e Matemática de abril de 2010. Acesso em: <https://pt.scribd.com/doc/36355010/1-Teste-Alfamat2010-II>

Nessa questão espera-se que o aluno acione os conhecimentos referentes ao logaritmo da soma, assim como aqueles que se relacionem à transformação de uma unidade a outra, que no caso seria de centímetro para metro.

QUESTÃO 15

Na escola Cirandinha estudam muitos alunos. Decompondo o número de alunos que lá estudam temos 18 centenas e 36 unidades. Quantos alunos estudam nesta escola?

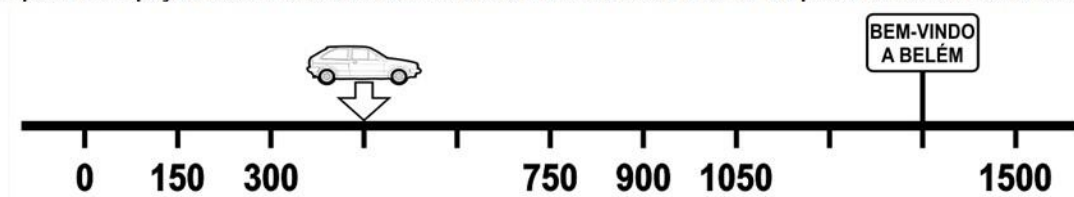
- (A) 1.836
- (B) 186
- (C) 36
- (D) 18

FONTE: ALFAMAT - Prova Belém de Língua Portuguesa e Matemática de abril de 2010. Acesso em: <https://pt.scribd.com/doc/36355010/1-Teste-Alfamat2010-II>

Nesta questão o aluno deve demonstrar a habilidade em saber somar as bases referentes a unidades e centenas, de modo a chegar a um resultado condizente com que o enunciado pede.

:

Complete os espaços vazios e calcule a distância em metros entre o carro e a placa de Bem-vindo a Belém



FONTE: Oficina 02 – ALFAMAT 2018

O aluno deverá ser capaz de interpretar a imagem de modo que ele compreenda que a distância entre os pontos é de 150 metros, após, ele poderá calcular a distância entre o carro e a placa de Bem-vindo a Belém. Portanto, essa questão exige que o discente acione os conhecimentos referentes ao algoritmo da soma, assim como o cálculo mental que o permita saber o valor exato contido nos pontos.

QUESTÃO 20

O quadro abaixo apresenta a pontuação que alcancei em cada uma das disciplinas envolvidas no último teste de conhecimentos gerais realizado na minha escola:

Disciplina	Pontos
Língua Portuguesa	1,3
Matemática	1,2
História	0,5
Ciências	0,8
Geografia	1,7

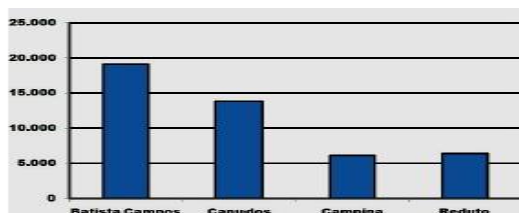
Quantos pontos obtive nesse teste?

FONTE: ALFAMAT – Prova de Língua Portuguesa e Matemática de outubro de 2009. Acessado em: https://www.scribd.com/fullscreen/36356030?access_key=key-hg86izlgo6h3yndwxvk

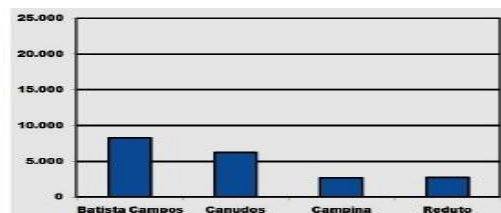
Nesta questão, espera-se que o aluno saiba analisar a tabela discriminando as colunas que se referem à disciplina e a dos pontos, de modo que, ao final, ele consiga somar cada ponto e obtenha o resultado total conforme as disciplinas dispostas no quadro.

QUESTÃO 08

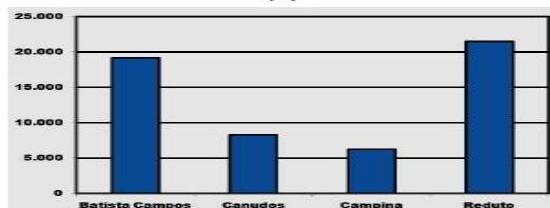
Dentre os GRÁFICOS abaixo, aquele que representa a população feminina dos bairros é o da alternativa



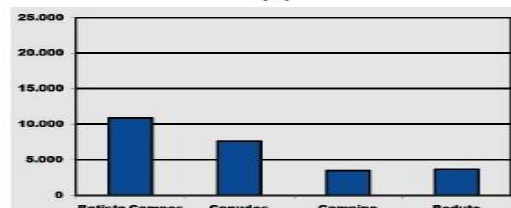
(A)



(B)



(C)



(D)

Fonte: Prova Belém de Matemática e Língua Portuguesa de abril de 2013.

Espera-se, a partir dessa questão, que o aluno saiba analisar e comparar os gráficos, de modo que ele identifique qual dos gráficos representa a maior parte da população feminina, assim como o bairro em que ocorre essa maior concentração. Quanto à habilidade nesse descritor o PDE/Prova Brasil (2008) menciona que é de grande relevância para aprendizagem do aluno saber fazer interpretação de gráficos, pois constam informações importantes que circulam e que repercutem para a vida em sociedade.



Descritores	4ª/5ª EF
Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional	D13
Identificar a localização de números naturais na reta numérica	D14
Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens	D15
Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial	D16
Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais	D17
Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais	D18

TEMA III: NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES

A unidade temática **Números** tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de **quantificar** atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. **Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos.** No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos,

Referência: BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS:

De onde vêm os números?

Quem os criou? E porque criou?

Os números são importantes no nosso dia a dia?

Se não existissem os números como poderíamos contar?

Cite algumas situações do dia que usamos os números.

Acredita-se que a necessidade de criação de números veio com a necessidade de contar. Desde quando se começou a registrar informações sobre quantidades, foram criados diversos métodos de representar as quantidades. Seja o número de animais, alimentos, ou coisas deste tipo.

VÍDEO: História dos números. <https://www.youtube.com/watch?v=ExYFO1gdCA4>

O SIGNIFICADO DOS NÚMEROS

Os números estão presentes no nosso cotidiano de uma forma tão natural, que não percebemos seus diferentes significados. É importante desenvolver com os alunos a habilidade de leitura e escrita dos números, a partir da observação de seus significados e usos.

CONTAGEM	MEDIÇÃO	ORDENAÇÃO	CODIFICAÇÃO
Quantificar o número de alunos presentes na aula	Quantificar a altura dos alunos	Identificar os resultados finais de uma maratona	Identificar as pessoas pelo RG, CPF, N° do celular

Escreva qual significado dos números cada imagem representa



DIFERENÇA ENTRE NÚMERO, NUMERAL E ALGARISMO

NÚMERO	NUMERAL	ALGARISMO
É a ideia de quantidade que nos vem à mente quando contamos, ordenamos e medimos. Assim, estamos pensando em números quando contamos as portas de um automóvel ou medimos o peso de uma caixa.	É toda representação de um número , seja ela escrita ou falada.	É todo símbolo numérico que usamos para formar os numerais escritos

<http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/passa7a.html>



O SURGIMENTO DOS NÚMEROS

Aproximadamente no século VI, os hindus criaram um sistema com 10 símbolos, com a invenção do 0. Todavia, foram os indianos que inseriram o ZERO nesse sistema, tornando-o completo. Por ter sido concebido pelos hindus e divulgado no ocidente pelos árabes foi chamado de "sistema de numeração hindu-arábico". O **sistema de numeração decimal** é uma das convenções mais incríveis, é composto por dez algarismos que ordenados de diferentes maneiras, formam números de qualquer classe e ordem. Esses algarismos são: **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9**.

A IMPORTÂNCIA DO NÚMERO 0

Berlinghoff e Gouvêa (2010, p.80), descrevem que o zero surgiu para representar o "nada" quando os escribas iniciaram a escrita dos sistemas de numeração de base para evitar ambiguidades na representação numérica, assim ele era utilizado como ocupante de lugar e só depois de muito tempo passou a ser utilizado como número.

Como de fato a presença de um "zero" era necessária. No século III a.C., a civilização Babilônica criou um símbolo para representá-lo. Eles

utilizavam o símbolo  ou  para representar a ausência de um valor numérico. Hoje utilizamos o símbolo **0** no sistema **hindu-arábico** com a mesma função. Numericamente, o zero representa "nada", uma ausência de valor, todavia, semanticamente, esse algarismo tem um valor infinitamente grande, sendo totalmente indispensável!

<http://escolakids.uol.com.br/origem-do-zero.htm>

As regras que valem para todos os outros não servem para ele. Só as obedece como e quando bem entende. "Assim faço a diferença", costuma dizer. Mas não é nem um pouco egoísta. Pelo contrário. Quanto mais à direita ele vai, mais aumenta o valor do colega da esquerda, multiplicando-o por dez, 100 ou 1 000. Trata-se de um revolucionário. Com ar de bonachão, dá de ombros quando é comparado ao nada. "Sou mesmo", diz. "Mas isso significa ser tudo." Com vocês, o número zero – que ganha, nestas páginas, o papel que lhe é de direito: o de protagonista de uma odisséia intelectual que mudou o rumo das ciências exatas e trouxe novas reflexões para a história das ideias.

<https://super.abril.com.br/ciencia/a-importancia-do-numero-zero/>

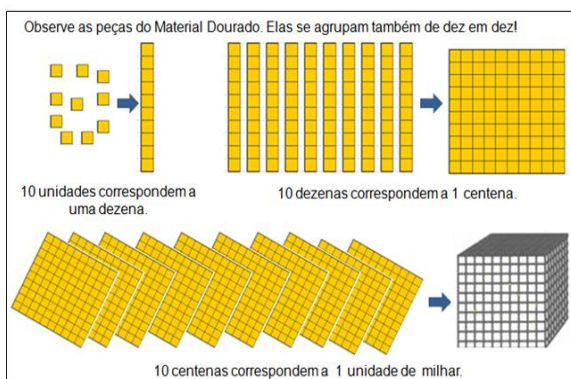
CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL

É **posicional**: adquirindo valores de acordo com a posição do algarismo.

É **aditivo**: sua composição se dá com adição das ordens $100 + 20 + 1 = 121$.

É **multiplicativo**: cada ordem é elevada em uma potência de base 10.

É **decimal**: as quantidades são agrupadas de 10 em 10, e recebem as seguintes denominações:



BASE 10

A base de um sistema é a quantidade de algarismos disponível na representação. A base 10 é hoje a mais usualmente empregada, embora não seja a única utilizada. No comércio pedimos uma dúzia de rosas (base 12) e também marcamos o tempo em minutos e segundos (base 60).

Sugerem-se atividades concretas com material manipulativo para que o aluno compreenda a ideia dos agrupamentos.

QUADRO VALOR DE LUGAR (QVL)								
CLASSE DOS MILHÕES			CLASSE DOS MILHARES			CLASSE DAS UNIDADES SIMPLES		
CM	DM	UM	CM	DM	UM	C	D	U

Observe o QVL:

Vamos identificar as ordens!
 É possível colocar mais de um algarismo na mesma ordem?
 Quantas unidades formam uma dezena?
 Quantas dezenas formam uma centena?
 Quantas ordens formam uma classe?
 Quantas centenas formam uma unidade de milhar?

Preencha o QVL com os números abaixo:

Em **2018**, Belém comemorou **402** anos.

Belém possui **1.452.275** habitantes.

No Pará em **2016**, **55.648** pessoas votaram pela primeira vez.

VALOR POSICIONAL

O valor posicional é uma das características fundamentais do SND, pois a posição do algarismo representa quantidades diferentes de acordo com a ordem que ocupa no número, este fundamento da matemática é imprescindível para que com apenas 10 algarismos possamos construir todas as combinações numéricas infinitamente.

DESAFIO

- **JOGO DE CARTAS ENFATIZANDO O VALOR POSICIONAL:**

Distribuir 09 cartas para cada aluno e pedir que formem números com três cartas, organizem e baixem comparando os resultados, quem tiver o maior número ganha e leva as demais.

Objetivo: Que os alunos percebam o valor posicional na formação dos números que em ordem decrescente da esquerda para a direita formamos o maior número possível e em ordem crescente da esquerda para a direita formamos o menor número possível.

ÁBACO

O ábaco de pinos favorece a compreensão da estrutura de agrupamentos e trocas. A sua utilização se dá de acordo com o valor posicional. Ao colocar uma argola no primeiro pino da direita, ela vale uma unidade. Cada bolinha colocada no segundo da direita para a esquerda vale uma dezena; no terceiro pino vale uma centena; no quarto pino vale uma unidade de milhar e assim sucessivamente.

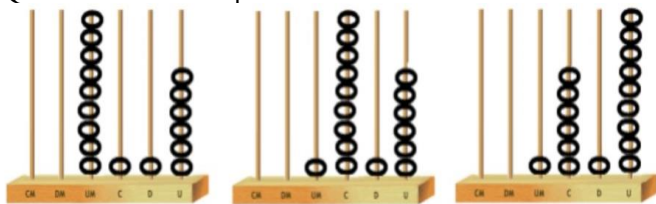
O máximo de argolas em cada um dos pinos é nove; quando há mais do que nove é necessário fazer a troca.

(Smole e Diniz, 2016, p. 35).

DESAFIO

Representar números no ábaco: enfatizar o valor posicional, agrupamentos, unidades, dezenas, centenas.

Que números estão representados nos ábacos abaixo?



Podemos observar que os números representados em cada ábaco apresentam valores de acordo com a posição ocupada, este é um dos princípios do SND.

Com o material dourado também é possível fazer esta decomposição.

a) _____ b) _____ c) _____

No ábaco também podemos perceber a decomposição polinomial do número, pois fica evidente que:

Na letra a temos: $__ \times 1000 + __ \times 100 + __ \times 10 + __ \times 1 = ______$

Na letra b temos: $__ \times 1000 + __ \times 100 + __ \times 10 + __ \times 1 = ______$

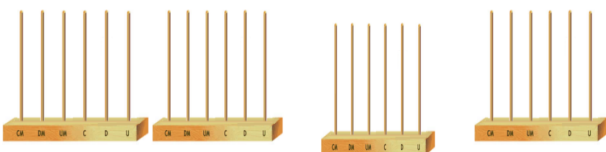
Na letra c temos: $__ \times 1000 + __ \times 100 + __ \times 10 + __ \times 1 = ______$

ATENÇÃO

A cor das argolas no ábaco **não** é relevante. O importante é a posição da argola nos pinos!

O ábaco de pinos favorece a compreensão da estrutura de agrupamentos e trocas.

Represente no ábaco os números: 1475, 2006, 7549, 28730.



Resolva as operações usando o material dourado, registre o algoritmo ao lado e escreva o resultado por extenso.

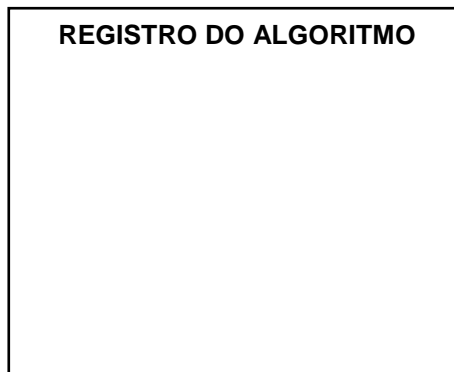
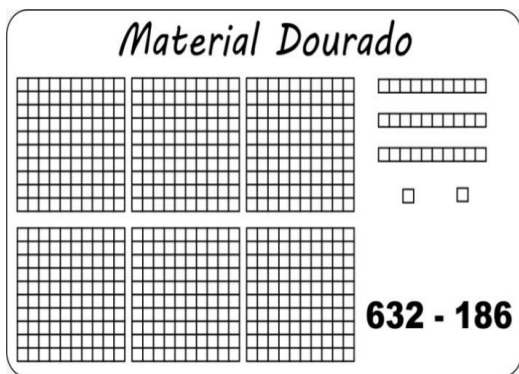
Material Dourado

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

432 + 19

REGISTRO DO ALGORITMO

Resultado por extenso _____



Resultado por extenso _____

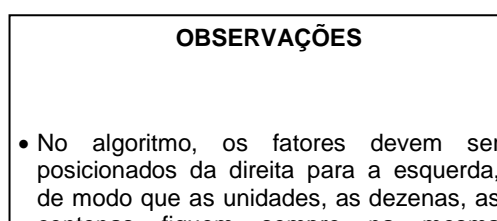
CALCULE AS OPERAÇÕES COM O AUXÍLIO DO ÁBACO, REGISTRE O ALGORITMO E O RESULTADO POR EXTENSO.



OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS	
IDEIAS DA ADIÇÃO	IDEIAS DA SUBTRAÇÃO
<p>Juntar significa perceber a contagem de dois conjuntos sem necessariamente contar um a um, ou seja, a ideia é juntar uma quantidade a outra encontrando o resultado.</p> <p>Acrescentar significa colocar mais elementos a um dado conjunto, então mudamos seu estado inicial com a quantidade que acrescentamos.</p>	<p>Retirar significa tirar uma parte do todo e verificar quanto restou, GERALMENTE A MAIS UTILIZADA;</p> <p>Comparar envolve duas contagens, significa analisar e perceber diferenças nas quantidades. (Geralmente apresentam questões como: quem tem mais, quantos a mais, quantos a menos)</p> <p>Completar também envolve dois conjuntos, associa as ideias da subtração com as da adição, pois é necessário comparar e ver quanto falta para ter a mesma quantidade.</p>

MULTIPLICAÇÃO (x)

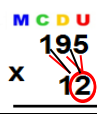
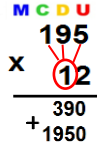
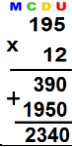
- Está ligada a ideia de adição de parcelas iguais.



- Faz parte do grupo de 4 operações básicas da matemática.

O ALGORITMO

$$\begin{array}{r}
 \text{UMCDU} \\
 437 \\
 \times \\
 \hline
 12
 \end{array}$$

PASSO A PASSO DO ALGORITMO DA MULTIPLICAÇÃO	
1°	 <p>Multiplicamos 2 unidades por 195.</p>
2°	 <p>Multiplicamos 1 dezena, ou seja, 10 unidades por 195</p>
3°	 <p>Adicionamos os resultados</p>

DICAS PARA APRENDER A TABUADA

- **Observe as 3 regras básicas:**

Todo número multiplicado por 0 é igual a 0.
 Todo número multiplicado por 1 é igual a ele mesmo.
 A ordem dos fatores não altera o produto.

- **Observe que a multiplicação é a soma de um mesmo fator várias vezes.**

A multiplicação nada mais é do que a soma de um mesmo número a quantidade de vezes da parcela.

Por exemplo: $4 \times 7 = 7 + 7 + 7 + 7$

Sabendo disso, fica fácil chegar ao resultado de alguma operação que não se

- **Copie ou tenha as tabuadas no caderno para consulta**

Pesquisa feita por neurocientistas apontam que a escrita à mão ajuda a fixar mais dados. O ato de escrever ativa mais regiões no cérebro estimulando, ao mesmo tempo, os neurônios em áreas cerebrais de ação **motora**, de **linguagem** e de **raciocínio**.

Além disso, quanto mais sentidos utilizarmos ao estudar, **melhor será a retenção do conteúdo**.

Ao copiar a tabuada, você estará usando a visão e o tato. Se possível, ao transcrever a tabuada, leia em voz alta aquilo que se está escrevendo, pois assim, estará usando a audição também.

DIVISÃO (÷)

- Na Matemática, é a distribuição de determinado objeto em partes iguais.
- Faz parte das quatro operações básicas da Matemática, como a multiplicação, adição e subtração.

- **Domine as tabuadas de 2, 5 e 10 e observe os padrões:**

Na tabuada de 2 os resultados são sempre números pares. Vai de 0 a 20.

Na tabuada de 5 os resultados terminam em 0 ou 5.

Na tabuada de 10 basta acrescentar um zero no

$$\begin{array}{l}
 9 \times 8 = 72 \\
 9 \times 9 = 81
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 81 \\
 -9 \\
 \hline
 72
 \end{array}$$

lembra.

$$\begin{array}{l}
 6 \times 5 = 30 \\
 6 \times 6 = 36
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 30 \\
 +6 \\
 \hline
 36
 \end{array}$$

- Multiplicação e divisão são operações inversas, por isso, a “prova real” da divisão é feita por meio de uma multiplicação.
- O algoritmo utilizado no Brasil para realizar a divisão é conhecido como “**método da chave**”. Para realizar a divisão por meio desse algoritmo, devemos dispor os elementos da seguinte maneira:

$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \text{Dividendo} \\ \\ \text{(Resto)} \end{array}$	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \text{Divisor} \\ \hline \text{M C D U} \\ \text{Quociente} \end{array}$	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ 153 \mid 3 \end{array}$
O número que será dividido	O número pelo qual o dividendo será dividido	O resultado da divisão

- A divisão se difere das demais operações, pois por convenção iniciamos da esquerda para a direita.
- É importante observar que quando não é possível fazer a divisão porque o número do dividendo é menor que o divisor fazemos o desagrupamento.
- Quando o primeiro agrupamento dá uma divisão exata devemos guardar a posição da ordem com o número zero para não causar ambiguidade no resultado, ou seja, na escrita do número.

PASSO A PASSO DO ALGORITMO DA DIVISÃO		
1°	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \overline{7614} \mid 25 \end{array}$	Não podemos dividir 7 unidades de milhar por 25 e obter unidades de milhar como resultado, pois $7 < 25$. Trocamos, então, 7 unidades de milhar por 70 centenas e somamos com as 6 centenas, obtendo 76 centenas.
2°	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \overline{7614} \mid 25 \\ \underline{75} \quad 3 \\ 01 \end{array}$	Dividimos as 76 centenas por 25, obtemos 3 centenas e sobra 1 centena.
3°	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \overline{7614} \mid 25 \\ \underline{75} \quad \downarrow 30 \\ 011 \end{array}$	Trocamos 1 centena por 10 dezenas e somamos com 1 dezena, obtendo 11 dezenas. Veja que não é possível dividir 11 dezenas por 25 e obter dezenas, pois $11 < 25$. Então, dá 0 (zero) dezenas e sobram 11 dezenas.
4°	$\begin{array}{r} \text{M C D U} \\ \overline{7614} \mid 25 \\ \underline{75} \quad 304 \\ 0114 \\ \underline{-100} \\ 014 \end{array}$	Trocamos 11 dezenas por 110 unidades e somamos com as 4 unidades. Dividimos as 114 unidades por 25, obtemos 4 unidades e sobram 14 unidades.

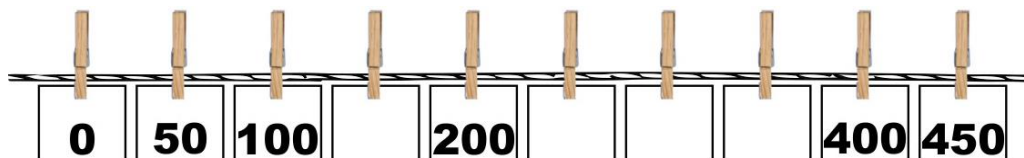
Uma reta numérica é uma reta na qual são colocados números reais. Essas retas são construídas com base no conceito de distância entre dois pontos, uma vez que toda distância é representada por um número real e possui padrões de intervalos. A régua ou a fita métrica são exemplos comuns de reta numerada.

CONSTRUÇÃO DE UMA RETA NUMÉRICA

1º Opção

- Utilize um barbante para construir um varal, conforme mostra a figura.
- Utilize pregadores para fixar folhas de papel de modo que você possa escrever nela números que possam representar uma sequência numérica.
- Você irá definir o intervalo conforme for o problema.

Complete o quadro com os valores que estão faltando



2º Opção

- Utilize uma fita adesiva e faça no chão um segmento de reta, em seguida defina vários pontos, de modo que fique com a mesma distância entre si

Complete os espaços vazios e calcule a distância em metros entre o carro e a placa de Bem-vindo a Belém

