



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

LARINA GABRIELA LIMA DOS REIS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA
ESCOLA BOSQUE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

BELÉM- PA
2019

LARINA GABRIELA LIMA DOS REIS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA
ESCOLA BOSQUE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo.

BELÉM- PA
2019

**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)**

R375f Reis, Larina Gabriela Lima dos
A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais da
Escola Bosque: Limites e Possibilidades / Larina Gabriela Lima
dos Reis. — 2019.
269 f. : il. color.

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 . 2. Professores . 3. PNAIC. 4.
Prática Pedagógica Docente . 5. Trabalho Docente . I. Título.

CDD 371.12

LARINA GABRIELA LIMA DOS REIS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA
ESCOLA BOSQUE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de avaliação: 29.05.2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
(Orientadora – ICED/UFPA)

Prof^ª. Dra. Sônia Regina Santos Teixeira
(Membro – ICED/UFPA)

Prof^ª Dra. Arthane Menezes Figueiredo
(Membro – UNIFAP)

BELÉM- PA
2019

Dedico esta Dissertação à minha querida e amada filha, Alice Rafaela Lima Tadaiesky, que foi gerada e nasceu durante a trajetória do mestrado, um sonho realizado e uma motivação a mais para o alcance da vitória, que me motivou a superar todas as dificuldades e barreiras enfrentadas neste caminho e me fez conhecer o que é o amor verdadeiro, de mãe e filha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me conceder saúde, por estar sempre iluminando meus passos no caminho da justiça, honestidade, sucesso e vitórias. A ti, Deus, toda honra e toda glória.

À minha querida família, pelo amor, força e apoio. À minha filha, Alice Rafaela, que é a razão do meu viver; à minha mãe, Deonice, aos meus irmãos, Luide e Diego, à minha sobrinha, Maria Luiza e ao pai da minha filha Raphael. Obrigada por me acompanharem e torcerem por mim.

À professora orientadora, Arlete Maria Monte de Camargo, pela oportunidade, disponibilidade, orientação, força e apoio nos momentos difíceis dessa trajetória.

Aos professores do PPGED/UFPA, por toda contribuição teórica e companheirismo, em especial: Prof.^a Dr.^a. Arlete Camargo, Prof.^a. Dr.^a. Maely Ramos, Prof.^a. Dr.^a. Fabíola Kato, Prof. Dr. Benedito Ferreira, Prof.^a. Dr.^a. Olgaíse Maués e Prof.^a. Dr.^a. Vera Jacob.

Aos integrantes da banca examinadora, Prof.^a. Dr.^a. Cely Nunes, Prof.^a Dr.^a Arthane Figueiredo e Prof.^a Dr.^a. Sônia Teixeira, pelas palavras e contribuições oriundas desde a qualificação até a defesa.

Às professoras e professores da Escola Bosque, pela contribuição à pesquisa e à Tammy Correa, funcionária da Instituição, pelas informações prestadas.

À Escola Bosque, por me conceder o espaço para a realização da pesquisa, especialmente à Coordenação Pedagógica e a de Projetos.

A todos os colegas do curso de Mestrado em Educação 2017, pela amizade, apoio, forças e companheirismo nos momentos difíceis pelos quais passei. Em especial, agradeço a ajuda e a amizade de Emmanuele Pantoja, MaryJose Pereira, Luciana Oliveira, Sueli Reis e Leila Sousa.

À SEDUC, pela Licença Aprimoramento que me concedeu o tempo para a dedicação à pesquisa.

Faço um agradecimento especial às amigas Hivilan Queiroz e Bianca Delfino, pela ajuda e cuidado com a minha filha para que eu pudesse estudar e concluir minha pesquisa. Agradeço à Joana Campos, pela correção do trabalho e ao meu amigo e ex-marido, Augusto Santos, pela força e apoio desde sempre.

Obrigada!

Todo Sistema de Educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault)

RESUMO

A formação de professores no Brasil vem assumindo o protagonismo nas políticas educacionais. As mudanças produtivas mundiais transformaram os processos de escolarização e, a partir desta perspectiva, transformações no trabalho, na carreira e na valorização docente tornaram-se importantes para a reconfiguração da condição do profissional da Educação Básica, influenciando nos investimentos em políticas públicas direcionados à formação continuada, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo Ministério da Educação em 2012, ofertado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização de crianças até os 08 anos de idade. O estudo teve o objetivo de analisar as políticas de formação docente, concepções pedagógicas e metodológicas e o sistema de avaliação que orientam o PNAIC, destacando a sua contribuição na prática dos docentes da Escola Bosque Eidorfe Moreira, que foi criada para ser um Centro de Referência em Educação Ambiental, cuja proposta pedagógica difere dos objetivos do programa. A pesquisa teve caráter qualitativo e realizou-se a partir da exploração e análise de documentos oficiais sobre o Programa, com o suporte de materiais elaborados por Universidades parceiras, levantamento bibliográfico sobre a formação continuada, o trabalho e a responsabilização docente. Houve a realização da pesquisa de campo no *locus* do estudo, onde foram feitas entrevistas com os professores que atuam nessa etapa da escolarização, a fim de verificar as possíveis implicações desse Programa na prática pedagógica docente. A análise dos dados considerou que os discursos envolvem crenças, valores, aspectos geográficos e históricos em que os docentes estão inseridos, a forma de atuar e agir sobre o outro, ocorrendo através de enunciados concretos. Os resultados apontam para a necessidade de uma maior articulação entre os entes federativos e as instituições formadoras, com vista à adoção de programa de formação continuada condizente com as especificidades educacionais regionais e articulado com cada contexto e esfera governamental, que possibilite manter as singularidades, a autonomia e as necessidades dos professores e alunos, para que a definição dos parâmetros de formação não ocorra somente em nível nacional. Concluiu-se que o PNAIC se caracteriza como uma política educacional que visa profissionalizar o professor, oferecendo uma formação técnica balizada pela lógica neoliberal, a partir da padronização do trabalho pedagógico e materiais, incluindo as avaliações em larga escala como uma forma de regulação. Contudo, se faz necessário uma formação docente pautada na realidade escolar, contexto e necessidades dos professores, devendo ser considerada a cultura local, particularidades regionais e demandas da comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. PNAIC. Prática Pedagógica Docente. Trabalho docente.

ABSTRACT

The teacher training in Brazil has taking the leading role in educational policies. Changes in the productive basis around the world have brought changes in the schooling process of the Basic Education and, therefore, in teacher training. Parallel to this, transformations in the job, career and in teacher valorization have become important elements to reconfigure the professional's condition at this stage of schooling, including investments in public policies for continuing training, such as the National Pact for Literacy at the Right Age (the PNAIC, in Portuguese). The project was established by the Ministry of Education of Brazil in 2012 for the early years of Elementary School, focusing on the literacy of children up to eight years old. The main aim of the research was examine the teacher training policies, the pedagogical and methodological concepts and the evaluation system that guide the PNAIC. Specially, its contribution on the teaching in the Escola Bosque Eidorfe Moreira, which was founded to be an environmental education reference and whose pedagogical intend is different from the PNAIC. This qualitative research explored and analyzed the official documents about the Pact, as well as the materials of partner universities, and bibliographic survey about continuing training, the job and the teacher accountability. During the field research, teachers from this stage of schooling were interviewed to verify the potential effects of this Pact in the pedagogical practice of teachers. The data analysis considered that the speeches involve beliefs, values, geographical and historical situation which the teachers are in, what define too the way of acting and treating another one, that happens by concrete and not abstract statements. The results point out the need for greater articulation between the federal entities and the teaching institutions to adopt a continuing training program. It may fits for the regional educational peculiarities and articulates with each context and spheres of government, and besides that provides to keep the singularities, the autonomy and the teachers and students' needs, so that the definition of the training parameters does not occur only at the national level. In conclusion, the PNAIC is characterized as an educational policy that intend to professionalize the teachers and offer a technical formation to them, according to a neoliberal logic, from the standardization of pedagogical work and materials, including large-scale evaluations as a form of regulation. However, it is necessary a teacher training based on the school reality, context and needs of teachers, and should be considered the local culture, regional particularities and demands of the school community.

Keywords: Continuing training. Teachers. PNAIC. Teacher Pedagogical Practice. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

ALFAMAT	Alfabetização e Matemática
AMA	Agentes e Monitores Ambientais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
AD	Análise do Discurso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário
CEAL	Coordenação de Esporte, Arte e Lazer
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CINBESA	Companhia de Informática de Belém
COED	Coordenação de Educação
CONSILHA	Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua
DEB	Diretoria de Educação Básica
EA	Educação Ambiental
EAD	Ensino à Distância
EB	Escola Bosque
ECOAR	Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNBOSQUE	Fundação Escola Bosque

GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação Específica do Magistério
HP	Hora Pedagógica
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
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Atendimento Pedagógico
NIED	Núcleo de Informática Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORELAC	<i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i>
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Prática Pedagógica
PPA	Plano Pedagógico de Apoio

PPGED	Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RH	Recursos Humanos
RMB	Região Metropolitana de Belém
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIE	Sala de Informática Educativa
TI	Tecnologia e Informática
TICS	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP	Unidade Pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização Local – Contextualização (Belém/Outeiro/Pará)	91
Figura 2 – FUNBOSQUE	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro conceitual de formação contínua de professores	67
Quadro 2 – Organização do Sistema de Ensino por Ciclos – SEMEC	94
Quadro 3 – Turmas do Ciclo I /SEDE	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual do Participantes, por sexo	200
Gráfico 2 – Percentual do Participantes, por idade	201
Gráfico 3 – Percentual do Participantes, por pós-graduação	201
Gráfico 4 – Percentual do Participantes, por tempo de atuação na profissão docente	203
Gráfico 5 – Percentual do Participantes, por tempo de atuação na profissão docente na Escola Bosque	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A CONDIÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FORMAÇÃO E TRABALHO	37
1.1 A educação escolar e a perspectiva de emancipação humana	37
1.1.1 A formação inicial e continuada de professores no Brasil: elementos históricos e políticos	41
1.2 A formação continuada de professores e a regulação dos Organismos Multilaterais	50
1.3 As concepções de formação continuada	58
1.4 A formação continuada e o trabalho docente	68
1.5 Aspectos do desenvolvimento da carreira docente	73
1.6 Prática Pedagógica e Prática Educativa	78
1.7 A avaliação em larga escala como uma forma de regulação	85
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE BELÉM /OUTEIRO, ESTADO DO PARÁ	90
2.1 Programa atual de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – contexto: Belém / Outeiro / Pará	90
2.1.1 O estado do Pará	91
2.1.2 O município de Belém	92
2.1.3 Ilha de Caratateua – Distrito de Outeiro	92
2.2 Política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – Belém/PA	93
2.3 O histórico da política educacional da SEMEC	102
2.4 A nova concepção de formação continuada a partir da Escola – SEMEC	108
2.5 O percurso da política de formação continuada de professores municipais de Belém / Outeiro – Pará e a influência da Avaliação em Larga Escala	113
2.6 Projeto Expertise em Alfabetização	122
2.7 A avaliação da formação do Projeto Expertise em Alfabetização	129
2.8 A transição do Expertise para o PNAIC	130

2.9	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Profº. Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE)	132
2.9.1	A Fundação – FUNBOSQUE	132
2.9.2	Projeto Político Pedagógico (PPP)	134
2.9.3	Marco situacional	137
2.9.3.1	Contexto Escolar	137
2.9.3.2	Instrumento legal	138
2.9.3.3	Origem da Escola Bosque	138
2.10	Caracterização da Ilha de Caratateua – Distrito de Outeiro (Região Insular de Belém)	140
2.10.1	Espaço físico da Escola Bosque	142
2.10.1.1	Sede – Ilha de Caratateua/Outeiro	142
2.10.1.2	Unidades Pedagógicas – UPs	143
2.11	O Contexto Escolar – Sede	144
2.11.1	Organização Escolar	144
2.11.2	Corpo Docente	145
2.11.3	Prática Pedagógica	145
2.12	Gestão escolar	151
2.13	Projetos	153
2.13.1	Plano Pedagógico de Apoio – PPA	153
2.14	Marco referencial	153
2.14.1	Diretrizes Filosóficas da Escola	153
2.14.2	Educação Ambiental – Pressupostos filosóficos norteadores da Educação Ambiental.....	154
2.15	Diretrizes pedagógicas para Educação Básica	156
2.16	Procedimento metodológico	156
2.17	Processo de avaliação da aprendizagem	159
2.18	A concepção de currículo e as diretrizes curriculares	160
2.18.1	O currículo como produção cultural e histórica	160
2.19	O Currículo do Ensino Fundamental – Ciclo I e II	162
2.19.1	O Ciclo I ou Ciclo de Alfabetização da Escola Bosque	163
2.20	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	165

2.21	Do Pró - letramento ao PNAIC	173
2.22	Diferenças entre o Pró-letramento e o PNAIC	173
2.23	Análise da organização política do PNAIC	174
2.24	A concepção de formação continuada do PNAIC	187
2.25	Avaliação no PNAIC	188
2.26	Metodologia e organização das formações do PNAIC – Belém/Pará	190
2.27	O novo PNAIC	197
3	RESULTADOS E DISCUSSÕES	199
3.1	Perfil dos Professores	200
3.2	Categorias de análise	205
3.3	Concepção de formação continuada do Projeto PNAIC e da Escola Bosque: possibilidades e tensionamentos	207
3.4	O PNAIC e sua influência na prática docente da Escola Bosque	214
3.5	Avaliação em larga escala e a responsabilização docente	220
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS	234
	ANEXOS	253
	APÊNDICES	263

INTRODUÇÃO

A importância da educação pode ser evidenciada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a sua obrigatoriedade para todos, sendo responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado. Em relação à educação escolar, sua garantia se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96 –, cujo Art. 4º fica expressa:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio; III - universalização do Ensino Médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009); IV - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; V - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; VI - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VII - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VIII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; IX - atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; X - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. XI - vaga na escola pública de educação infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

A obrigatoriedade e a gratuidade se voltam para o Ensino Fundamental, o que inclui aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização obrigatória no período regular. Destaca-se, ainda, a gratuidade em creches e pré-escolas (às crianças de 0 a 6 anos), porém, não significa que deva haver uma obrigatoriedade na oferta; em relação ao Ensino Médio, a previsão de ambas ocorrerá de forma progressiva.

Além disso, a organização dos sistemas de ensino está prevista na LDB nº. 9394/96, conforme o Art. 8º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
 § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
 § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996).

O documento também prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme o Art. 9º, a saber: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de

Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. (BRASIL, 1996). Desde então, já foram aprovadas duas versões do PNE, a primeira em 2001, e a segunda em 2014.

No que se refere ao currículo da educação básica, a LDB prevê que:

Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Em relação ao conceito de currículo, existem vários entendimentos na literatura, desde aqueles que o concebem como uma construção social, até os que destacam a sua expressão formal e material, conforme indica Sacristán (1998). Na LDB, chama atenção a necessidade de definição de uma Base Nacional Comum para os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Qual, então, o entendimento de currículo a ser adotado? Segundo Pacheco (2005), ele representa o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e profissional, influenciado por aspectos culturais que refletem na função social e cultural da escola. Dessa forma, são múltiplos os aspectos definidores do currículo, o qual se expressam por meio da definição de áreas do conhecimento, atividades, disciplinas. Essas últimas “[...] serão vistas como guias de um bom ensino e aprendizagem e o caráter de ser instrutivo será visto como marca de uma boa disciplina”. (PACHECO, 2005, p. 14).

As mudanças no currículo escolar segundo Pacheco (2003) costumam refletir as mudanças na base produtiva de uma determinada sociedade. Assim, quando se propõe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, ficam evidentes as influências da política e da economia em interferir nos objetivos, conteúdos e métodos da educação de massas de acordo com seus interesses. Logo, o currículo escolar expressa os objetivos e finalidades da educação, do tipo de homem que se busca formar, do conhecimento necessário e das atividades curriculares adequadas, como a seleção de conteúdos e disciplinas devem ser ensinadas, bem como a contribuição dos processos educacionais para a sociedade: será reprodutora do *status quo* ou emancipadora?

O currículo oficial nacional assume a padronização e a regulação da educação escolar a partir de interesses econômicos dominantes, do controle ideológico e da identidade dos objetivos da educação, que resultam das políticas de ordem mais geral. Não é diferente no

momento atual, quando essas características estão igualmente presentes nas políticas educacionais contemporâneas brasileiras.

Em relação à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título VI – Dos profissionais da Educação, artigos art. 61 a 67, inclui, dentre outros, a definição, formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Apesar disso, esses importantes elementos de valorização docente não se efetivam da mesma forma, muitas vezes permanecendo como uma intenção.

No Brasil, a formação de professores é objeto de estudo há décadas; nos anos 1990, a ênfase na racionalização e eficácia decorrente das políticas neoliberais acabou por responsabilizar a educação pelo atraso econômico do país, a má qualidade como a causadora das mazelas nacionais. Isso pode ser melhor compreendido segundo Goldemberg (1993), que analisa que no Brasil, em 1950, somente 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. Porém, em 1990 esse índice havia alcançado 88%.

Ferraro e Machado (2002) corroboram com esse entendimento através da afirmação de que “pelos dados do Profluxo, cerca de 93% de uma geração tinham acesso à escola no Brasil”. (FERRARO; MACHADO, 2002, p. 11). Segundo o ministro da época, Paulo Renato Souza, o Plano Decenal havia fixado para a cobertura escolar na faixa etária de 7 a 14 anos uma meta de 94% para o ano de 2003 e em 1998 atingiu-se quase 96%. (MEC, 2000). O resultado desse avanço foi a redução da porcentagem de analfabetos na população a partir de 15 anos, que caiu de 50,6% para 18,4% no mesmo período. Destaca-se ainda, que o período de escolarização obrigatória duplicou de quatro para oito anos.

A análise desses dados sugere que os problemas quantitativos do sistema educacional não estavam no acesso à Educação Básica e um dos fatores de maior preocupação referia-se ao reduzido percentual de estudantes que terminavam a 8ª série (9º ano), e ainda, o baixo número de alunos que se matriculavam no 2º grau (Ensino Médio), o que decorre inclusive de elevados índices de reprovação, evasão, inadequação do currículo, a inadequação da formação do professor, além da ausência de condições básicas para desenvolvimento das atividades escolares, dentre outros. Apesar de ser um problema multifatorial, Goldenberg, em 1993, destacava que:

O número reduzido de matrículas no 2º grau (Ensino Médio) constitui um problema grave por se tratar do nível de ensino no qual seria possível oferecer treinamento profissional para a grande parcela de jovens que não têm condições e/ou interesse em fazer um curso superior. A preparação para o trabalho, nesse nível de ensino, poderia contribuir enormemente para a melhoria da qualificação da mão-de-obra e

deve constituir uma prioridade da política educacional. (GOLDEMBERG, 1993, p. 03).

Justifica-se, nessa fala, a atribuição à educação pelos problemas de atraso econômico e qualificação do país. Inserido nesta perspectiva, o professor assume o papel de redentor, sendo considerado o ator principal e responsabilizado pelo alcance de uma educação de qualidade e a prosperidade futura do país.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. O objetivo foi relembrar que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Assim, a “educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. (UNESCO, 1990)

No que se refere à educação, o quadro que então se apresentava era o de graves deficiências e era preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, além de estar universalmente disponível (UNESCO, 1990). Após assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu o compromisso perante a comunidade internacional de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Por conseguinte, para cumprir com esses objetivos, o país vem criando instrumentos norteadores para “a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal”. (MEC, 2000).

Desde então, segundo Goldemberg (1993), a educação brasileira enfrentou sérias dificuldades na universalização da Educação Básica. Um fator a destacar foi o explosivo crescimento populacional do país, o que contribuiu para uma expansão acelerada e permanente do sistema escolar, seja para incorporar a população sem acesso à educação formal, seja para atender a um número cada vez maior de crianças. Nas últimas décadas tem se feito diversos esforços para garantir a universalização da Educação Básica, juntamente com a ampliação do acesso ao Ensino Médio e superior. Na ótica econômica, a busca da universalização da educação está ligada à associação entre educação e desenvolvimento econômico e social.

Desde então, as reformas educacionais decorrem, sobretudo das orientações dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sobre o assunto, Evangelista (2014) destaca a fala do Ministro da Educação durante os governos de Lula e de Dilma Roussef, Aloizio Mercadante,

o qual esteve envolvido diretamente com as reformas educativas ocorridas desde a década de 1990 e que vem sendo implementada por diferentes governos. Essa autoridade em seu discurso, afirma que o Brasil possuía deficiências na área tecnológica e inovação, precisando formar jovens nesses segmentos para se tornar competitivo; é a educação sendo pensada e utilizada para a lógica de mercado neoliberal. Nesse período, buscou-se estabelecer, de acordo com os Organismos Internacionais, um consenso de que a pobreza era fruto da falta da escolarização de qualidade, sendo a escola a solução para os problemas sociais, e o professor o salvador da educação. O Banco Mundial (1999) afirmou que existe uma estreita articulação entre a natureza da formação e da carreira docente e a estruturação econômica social do país.

Nesse sentido, o professor, considerado peça principal no processo educacional e na qualidade da educação, é colocado como o redentor dos males educacionais e o causador também. Nessa perspectiva, a profissão docente e sua formação foram desqualificadas e foram oferecidas soluções para uma formação de qualidade e o alcance de profissionais qualificados para o progresso socioeconômico do Brasil.

Desde então, o segmento empresarial ganha força e assume a direção da educação brasileira, caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹, em que essa influência se evidencia ao incluir a reconfiguração da classe trabalhadora para atuar como parceira do capital, ao mesmo tempo em que oferece aos educadores uma formação docente de modo a reestabelecer a hegemonia burguesa, neoliberal, a partir de um modelo econômico que privilegia o setor financeiro, o gerencialismo, além das políticas assistenciais. Dentro dessa perspectiva, o professor se torna elemento principal para doutrinar alunos e trabalhadores, sobretudo aqueles que frequentam o ensino público, o que contribui para por em debate qual conhecimento é necessário para o desenvolvimento da atividade docente.

A temática sobre a formação continuada, conforme as orientações dos Organismos Internacionais passam a ser um elemento recorrente nos sistemas escolares e no cotidiano escolar dos professores desde então, já que as políticas oficiais para a formação continuada estão baseadas no entendimento de que essa é um meio de suprir os *déficits* da formação inicial dos professores que estão no exercício de suas funções. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Tudo isso em detrimento das experiências já existentes de formação continuada que se voltam para o desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

¹ Sobre o assunto, ver: SOUZA, Vilma Aparecida. **O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: desdobramentos na gestão educacional e no trabalho docente.** 2014. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

A presente pesquisa pauta-se nas trajetórias acadêmica, profissional e pessoal, cercada de dúvidas, questionamentos, inquietações e frustrações que se fazem presente na *práxis* e na educação como um todo. Tais questões estão presentes desde a graduação, realizada na Universidade do Estado do Pará (UEPA), perpassando pela área de atuação em escolas públicas, municipais e estaduais, no exercício dos cargos de professora e de especialista em educação (coordenação pedagógica), respectivamente.

As principais inquietações quanto à formação continuada de professores ocorreram ao adentrar no serviço público, no ano de 2008, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); a realidade escolar, a ausência de encaminhamentos, organização e orientação quanto ao trabalho, causaram estranheza e insegurança. Dessa forma, para construir um norte de trabalho, metodologia e prática, recorre-se aos autores estudados durante a graduação e a pós-graduação (especialização), tais como Saviani, Paulo Freire, Freinet, entre outros, além de pesquisas com autores relacionados à didática e metodologia, como Libâneo (1990) e Cordeiro (2007).

No ano de 2012, ao assumir o cargo de professora na Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (EB), deparou-se com a realidade da Educação Ribeirinha nas ilhas que rodeiam a capital de Belém, Jutuba e Paquetá; o choque de realidades foi enorme. As dúvidas e falta de teoria sobre a realização da prática pedagógica nesse tipo de ambiente fez com que se buscasse especializações nesta área específica. Outro ponto a destacar, foi a falta de orientação e formação específica aos professores que adentram a Escola Bosque, uma vez que a Instituição tem uma metodologia de ensino e filosofia de trabalho diferenciadas, ambas voltadas para a Educação Ambiental e Pedagogia de Projetos; entretanto, a referida escola não possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para nortear suas ações e tão pouco uma formação específica para os novos professores, nem continuada para os professores atuantes.

Por conseguinte, foi verificado que os professores da EB participavam da mesma formação oferecida aos demais docentes da Rede Municipal. Dessa forma, mesmo com uma filosofia de trabalho ímpar, seus profissionais participavam dos cursos padronizados e verticalizados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses fatores desencadearam preocupação quanto a eficiência dessas formações para os profissionais da Escola Bosque, pois não atendiam às suas demandas específicas e eram completamente descontextualizadas da realidade escolar ribeirinha e de Educação do Campo; tais constatações resultavam em insatisfação e angústias dos professores quanto à natureza e metodologia da formação continuada oferecida, já que a Instituição não conta com uma gestão

específica para sua realidade escolar e contexto de Educação Ribeirinha e Educação do Campo, ambas com foco na Educação Ambiental.

Na EB, a área de atuação são os anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm como foco a alfabetização dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; o trabalho é cercado de dificuldades e desafios para enfrentar o alcance de todos os alunos alfabetizados até o fim do Ciclo I.

Em 2013, foi implantado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de oferecer capacitação na área da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática para os professores atuantes no Ciclo I, que abrange do 1º a 3º ano do Ensino Fundamental; o Programa suscitou diversos debates e insatisfações quanto à natureza da formação, padronizada nacionalmente desde a metodologia até os materiais didáticos utilizados, verticalizada e com a qualidade do ensino mensurada por meio de avaliações externas em larga escala, no caso desse nível a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); todos os fatores mencionados eram e ainda são duramente criticados pelos professores, pois não sentem suas expectativas contempladas, tornando sua participação apática e com certa contrariedade, fator esse que prejudica todo o processo de formação e, concomitantemente, de ensino e aprendizagem na escola.

Além do Ciclo I, também inclui-se o Ciclo II, correspondente ao 4º e 5º desse nível; no que diz respeito à formação continuada dos professores da EB, essa é oferecida pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), através do Projeto de Alfabetização e Matemática (Alfamat), voltado especialmente para a formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; tal formação segue a mesma natureza verticalizada do PNAIC, sendo alvo de críticas e insatisfações por parte dos docentes que atuam neste Ciclo.

Por fim, o contato diário com essas questões como professora e, a partir de 2014, como Coordenadora Pedagógica destes níveis, despertou um interesse maior em conhecer e compreender a formação continuada dos docentes nessa etapa de ensino; dessa forma, esta pesquisa propôs-se analisar as políticas de formação docente, as concepções pedagógicas, metodologias e sistema de avaliação que orientam e delineiam o PNAIC, e sua contribuição efetiva na prática pedagógica dos professores da EB que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira

O interesse pelo *locus* da pesquisa ocorreu devido ser este o lugar de atuação em que se exerce as atividades profissionais e, também, pela filosofia diferenciada voltada para Educação Ambiental e Pedagogia de Projetos.

A EB, ao longo dos seus vinte anos de existência, passou por transformações em que se pode identificar avanços e retrocessos no que tange à proposta educacional da Instituição, organização escolar e metodológica, sendo que, ao longo de tempo, perdeu suas características de educação inserida em uma perspectiva ambiental e pautada em projetos.

A Escola Bosque é ímpar e diferenciada em virtude de sua proposta ambiental, além da estrutura física e administrativa que foram pensadas para permanecer em harmonia com o meio ambiente, além das ações desenvolvidas que a caracterizam como um espaço escolar de construções significativas e contextualizadas de conhecimento.

No seu processo de criação, foi pensada para atender o público da Educação Básica, porém com uma filosofia de trabalho diferenciada que o PPP (2016) explica:

[...] sustentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltados às demandas comunitárias. Nesse sentido, a escola é criada com o objetivo central de contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e ao meio ambiente. (BELÉM, 2016, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico teve a sua construção coletiva nos anos de 2015 e 2016, durante o governo do prefeito Zenaldo Coutinho, para se tornar elemento balizador da proposta diferenciada da escola, objetivando o alcance das transformações necessárias para o futuro desejado para a educação na Instituição.

A EB, segundo seu PPP, tem como objetivo o atendimento do público-alvo da Educação Básica, sustentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltadas às demandas comunitárias. Inserida nesta perspectiva, a escola foi pensada visando contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e ao meio ambiente. (BELÉM, 2016).

Ainda de acordo com o PPP, a partir de suas peculiaridades, as disposições legais da Secretaria Municipal de Educação apontaram requisitos essenciais para o funcionamento da escola, dentre estes: o Ensino Médio em tempo integral, o conhecimento fundamentado na socialização de experiências entre professores e alunos, visão educativa interdisciplinar,

incluindo atendimento às necessidades globais e específicas do aluno como, alimentação, esporte, lazer entre outros.

A Instituição, como dito anteriormente, tem como diferencial a proposta de Educação Ambiental, tema fomentador do processo educativo e a oferta do Ensino Médio Profissionalizante pelo serviço municipal de Belém, implantado para suprir as necessidades de vagas no sistema formal de ensino da localidade, visando proporcionar aos moradores da região uma formação que contribua para o gerenciamento dos bens naturais da localidade que residem.

Após a reformulação do PPP, em 2016, houve uma melhor definição e esclarecimento quanto ao objetivo geral da Fundação, que é a formação de sujeitos críticos, ecológicos e poéticos, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, articulando escolarização, meio ambiente e comunidade. O documento está organizado em objetivos específicos que visam:

[...] desenvolver a gestão democrática como estratégia para legitimar ações educativas que contribuam para o desenvolvimento comunitário; ampliar a integração e a participação efetiva da comunidade no cotidiano pedagógico, tendo como articulador o Conselho Escolar; encaminhar periodicamente processos de diagnose com a comunidade intra e extraescolar, priorizando o modo de pesquisa sócioantropológica com a comunidade discente; garantir a formação continuada dos servidores para qualificar os serviços desenvolvidos na escola em cursos de capacitação, de aperfeiçoamento e de pós-graduação lato e *stricto sensu*; manter o Ensino Médio Profissional e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, oportunizando formação a jovens e adultos moradores da ilha; orientar a profissionalização de jovens e adultos na transversalidade do currículo escolar; garantir a Educação Ambiental como eixo norteador do currículo desenvolvido nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição; valorizar os diferentes saberes e a pesquisa como princípio metodológico nas práticas curriculares; fazer a intersecção entre o trabalho de sala de aula e os projetos pedagógicos complementares, mediados pelo acompanhamento da equipe técnica e pedagógica; mobilizar a equipe técnica de forma sistemática para desenvolver ações de prevenção e formação junto à comunidade escolar, visando aprimorar o processo educativo e a inclusão; dinamizar os conselhos de ciclo e de turma para integrar docentes, equipe técnica, estudantes, pais/ responsáveis, no intuito aperfeiçoar qualitativamente o processo educativo; apoiar o tecnicamente o desenvolvimento de projetos comunitários articulados a questões ambientais, com ênfase em sistemas de manejos alternativos, enquanto espaço de construção de saberes ambientalmente sustentáveis; fomentar acordos de cooperação técnica com instituições públicas ou privadas e parcerias com técnicos e pesquisadores locais, nacionais e internacionais, possibilitando a articulação entre educação, meio ambiente e comunidade; disponibilizar serviços de consultoria e assessoramento para a comunidade local, na área ambiental, voltados às práticas da justiça ambiental. (BELÉM, 2016).

Observa-se que os objetivos pautados se materializam parcialmente nas turmas de Nível Médio Profissionalizante, que é voltado para a formação em Técnico de Meio Ambiente; nos outros níveis e modalidades de ensino, a Educação Ambiental é o eixo norteador do currículo e, ao lado disso, valoriza “os diferentes saberes e a pesquisa como

princípio metodológico nas práticas curriculares”. (BELÉM, 2016); isso nem sempre se expressa organicamente, mas apenas pontualmente, através de atividades como a Semana do Meio Ambiente e a Feira da Cultura, ou, apenas, como um tema transversal.

O contexto a Escola Bosque é singular, por essa estar inserida em uma ilha (Caratateua, também conhecida como Ilha de Outeiro) e por ter sido pensada a partir da sua realidade, com o objetivo de oferecer uma educação para a comunidade voltada para suas características ambientais, turísticas e sociais, englobando especificidades regionais. Dessa forma, o estudo da prática pedagógica dos professores da Instituição e de como a formação continuada do PNAIC influencia e interfere nessa prática docente, se reveste de relevância. A partir disso levantou-se questões relativas às políticas de formação continuada de professores em relação ao contexto, autonomia e realidade escolar.

A formação continuada de professores na Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira face às ações da SEMEC e do PNAIC: repercussões na autonomia pedagógica

O processo de alfabetização, ao longo da última década, tem se tornado prioridade para o Ministério da Educação, a partir do desenvolvimento de uma política sistêmica que realizou o enfrentamento do analfabetismo no Brasil. Dentre os programas voltados para esta área, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se destaca como um programa com recursos para a formação dos professores alfabetizadores, oferecendo possibilidade de aquisição e produção de material pedagógico, bolsas aos participantes e formação específica para os professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).

No que se refere ao Ensino Fundamental, destaca-se a Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (estabelecendo, no Art. 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento de todas as crianças). A mensuração da qualidade da alfabetização dos alunos é feita pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é aplicada aos alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental, no final do Ciclo I.

A ANA se caracteriza por ser uma avaliação de larga escala e externa, para medir/calcular o nível de alfabetização dos discentes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2014. Abrange as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a

partir dos descritores trabalhados nas formações do PNAIC e esperados durante o Ciclo I ou dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. É realizada a cada dois anos com o objetivo de fazer um diagnóstico do processo de alfabetização nas escolas públicas.

A alfabetização, sendo a base para que todo processo de ensino posterior se concretize, se encontra em alta nas políticas educacionais federais, que utilizam as avaliações externas centradas no aprendizado dos alunos como referência para medir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem realizado pelo professor e trabalhado nas escolas públicas. Anterior ao PNAIC, nesta perspectiva de formação continuada, destaca-se o Pró-Letramento, que teve uma abrangência menor, porém serviu de base para elaboração do PNAIC, apresentando as mesmas estratégias formativas e objetivos, sendo referenciado pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6.904/2007 – PDE).

A Escola Bosque, por se tratar de uma Fundação, possui legislação, estatuto e administração próprios, além de autonomia pedagógica para a realização da sua *práxis* e formações de seus professores. No entanto, ao longo dos anos, a Instituição, segundo o seu PPP, não consolidou um programa de formação continuada próprio, adequado as suas necessidades e especificidades. Algumas ações pontuais voltadas para Educação Ambiental acontecem anualmente, com duração de alguns dias, e envolvem a comunidade escolar de maneira parcial.

Pelos motivos mencionados anteriormente, os professores da escola participam das ações de formação continuada oferecidas pela SEMEC, especialmente os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: PNAIC (nível nacional) e o ALFAMAT (local), ambos voltados para os docentes atuantes do 1º ao 3º anos e 4º e 5º ano, respectivamente.

No que se refere às ações de formação oferecidas pela Secretaria, os projetos de formação continuada direcionados para os professores dos anos iniciais são, primeiramente, o “Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” (ECOAR), criado em 2005, sendo recontextualizado para a realidade de Belém e atualizado em 2007, instituindo o Projeto Expertise em Alfabetização e, o segundo programa, voltado para a formação continuada dos professores alfabetizadores, atuantes no Ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A Escola Bosque por não possuir uma gestão de formação continuada e que atenda esse nível, encaminha seus professores para as ações da SEMEC, situação que gera debates

em virtude dos docentes da Instituição não se sentirem contemplados quanto as suas necessidades e propostas de Educação Ambiental que norteiam a escola.

No ano de 2005, a SEMEC inaugurou o Centro de Formação de Professores, espaço específico para as formações do Expertise, que compreende uma coordenação geral e equipe de formadores que atuam nas turmas durante a semana. Além do Expertise, o Programa ECOAR desenvolveu um segundo Projeto, chamado Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT), que vem sendo executado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), desde 2009, apresentando como objetivo oferecer metodologias para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, baseados nos descritores da Prova Brasil (MEC), tendo como público os professores que atuam no Ciclo II.

Exposta essa problemática, o presente estudo analisou como o PNAIC tem sido desenvolvido e qual é a sua influência na prática dos professores da Escola Bosque, culminando em um processo que pode representar avanços em relação às práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito aos objetivos desse programa, mas que pode ao mesmo tempo se caracterizar por tensionamentos por parte dos docentes da Instituição, por não sentirem suas necessidades e peculiaridades atendidas nessas ações de formação continuada; isso se acentua sobretudo porque, como já visto, nem o contexto, nem a filosofia da escola são contemplados nos objetivos e metodologias do programa.

Em consonância com os objetivos nacionais e com as parcerias entre União, Estado e Município, Belém, a partir do Expertise em Alfabetização, tem como meta “alfabetizar 100% dos alunos do Ciclo I” (BELÉM, 2009, p. 9). Os professores da Escola Bosque participam dessas formações, juntamente com os que integram o corpo docente da SEMEC, no Centro de Formação, que é responsável pelo planejamento das formações, com o objetivo crucial de “formar professores capazes de alfabetizar os alunos em um ano” (BELÉM, 2009, p. 8). O foco do Projeto é possibilitar que os professores que sejam “*expert* em alfabetização” (BELÉM, 2009, p. 7). Anteriormente ao PNAIC, os docentes da Escola Bosque participavam apenas do Expertise.

Segundo Almeida, Dalben e Freitas (2013) a perspectiva de formação, verticalizada e direcionada por metas nacionais decorrentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado como referência para balizar as ações na escola e o trabalho docente, pode contribuir para a redução da autonomia dos professores quanto a realização da sua *práxis* e contextualização a partir da sua realidade na realização do seu trabalho. O docente pode se tornar um “tarefeiro” dos objetivos das secretarias, deixando em último plano um trabalho reflexivo sobre sua prática; Veiga (2012) explica que o professor “tarefeiro” é aquele

focado apenas com o “que fazer”, sendo o tarefeiro, artesão, separando a teoria da prática em um processo de fragmentação do conhecimento.

Apesar de, na década de 1990, a formação dos professores passar por uma reestruturação que abrangeu a inicial e continuada, foi difundida uma concepção reflexiva da profissão docente, que se opõe à reprodutivista, explicitada por autores como Schön (1992), Zeichner (1993), a qual repercutiu decisivamente na formação docente.

Elucidando melhor essa concepção, Paulo Freire (2003) considera reflexiva uma educação que transforme a sociedade, quebre modelos na busca de uma prática educativa que forme cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo. Quanto ao professor, este deve ser capaz de analisar sua prática e refletir sobre suas ações para superação de paradigmas e modelos acabados de educação. Ainda nesta perspectiva, Silva (2007, p.100) destaca a tendência crítico-reflexiva da formação continuada de professores, compreende que existe a necessidade de estimular os docentes a se apropriarem do saber, de modo a construir autonomia e concretizar uma “[...] prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente”. Assim, a própria prática pedagógica torna-se objeto de estudo, reflexão e pesquisa. Paulo Freire confirma essa ideia em seu livro *A Pedagogia da Autonomia*, no qual destaca que:

[...] a prática da pesquisa é inerente ao trabalho do professor. No seu entendimento, “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002, p.43-44).

Entretanto, a realidade das formações e programas encaminham o processo para outra perspectiva que se caracteriza por métodos padronizados, verticalizados e engessados que acabam por interferir na autonomia docente e na reflexão sobre sua *práxis*. O PNAIC tem como meta principal fomentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente o desenvolvimento dos discentes. Por conseguinte, nessa formação, os objetivos têm como foco o desenvolvimento da aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas às avaliações mensais (locais) e as anuais (nacionais), que acabam por se tornar estratégias de controle do trabalho do professor em sala de aula a partir do que é proposto nas formações.

Dessa forma, propôs-se estudar a formação continuada dos professores da Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira (Ciclo I) e a relação com suas práticas pedagógicas, já que, em sua origem, foi priorizada a Educação Ambiental e que aparentemente deixa de ser adotada;

na atualidade, o foco central são as orientações decorrentes do PNAIC, que escolhidas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos descritores esperados durante o Ciclo I ou dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Método de estudo: a abordagem qualitativa

A realização da pesquisa não envolveu apenas procedimentos metodológicos, pois abarcou escolhas complexas para a sua realização. O método qualitativo foi escolhido para fomentar esta pesquisa englobando os diferentes aspectos que compõem este processo.

Estudar as relações sociais que envolvem o processo educacional exige uma análise integrada das várias composições que envolvem a temática que são possibilitadas pela pesquisa qualitativa. Outro ponto importante é a contextualização do objeto da pesquisa, a amplitude da sua abordagem, para que a pesquisa não se limite a recortes e que se relacione a problemas já investigados, evitando o erro do chamado “narcisismo investigativos” (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Portanto, o problema deve abranger um estudo mais amplo do tema da pesquisa para a fundamentação teórica do estudo, além, da necessidade de dialogar com outros já realizados sobre a temática, oferecendo ao leitor a possibilidade de analogias, inferências e contextualizações adequadas a partir de cada realidade.

Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa permite maiores possibilidades de análise por diferentes caminhos, tais como a observação, entrevistas, questionários, dentre outros, que permitem um aprofundamento sobre o objeto de pesquisa estudado.

Ao realizar uma pesquisa, vários elementos estão intrínsecos ao processo, “as concepções de homem e de mundo que conduzem diferentes maneiras de conceber o sujeito, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às estratégias de pesquisa, ao resultado esperado, etc”. (GAMBOA, 2002, p. 68).

O método de pesquisa é “mais que um conjunto de caminhos a serem seguidos, representa um conjunto de crenças, valores e atitudes”. (DIAS, 2015). Ainda segundo a autora, a construção do conhecimento, as concepções e visão de mundo não se pautam no abstrato, mas na historicidade e estão envoltos em relações e conexões. Esta visão envolve aspectos “políticos e éticos” (GATTI, 2007). A pesquisa deve propiciar um impacto social ao contexto onde ocorre e explicitar suas implicações ao pesquisar o objeto.

O método qualitativo, segundo Dias (2015), “trata-se de uma investigação crítica, com a intenção de revelar ideologias subjacentes ou ocultas expressas nas contradições”. O caráter pragmático das formações continuadas, de base conteudista e com foco na realização das

avaliações em larga escala, além da mensuração de índices de qualidade da educação a partir do IDEB, são alvos de críticas de diversos autores, pela descaracterização da escola e da sua função social, a formação de cidadãos, e não apenas mão de obra para o mercado de trabalho.

Inserida nessa perspectiva, a pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada dos professores da Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira, cuja proposta pedagógica se volta para a realidade escolar, dentro da perspectiva da Educação Ambiental; volta-se especificamente para compreender essa formação a partir dos docentes que participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os professores sujeitos da pesquisa atuam no Ciclo de Alfabetização, que engloba do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, e são o público-alvo do PNAIC. A problematização do objeto partiu do conhecimento empírico e de uma temática atual e viável, que aponta alguns fatores como resultantes das formações continuadas existentes, que são: responsabilização de professores, descontextualização, verticalização e precarização do trabalho docente. A questão central do estudo é: Como ocorre a formação continuada dos professores da Escola Bosque face às implicações decorrentes da implantação do PNAIC juntamente com as avaliações em larga escala e adoção do IDEB como referência central?

O trabalho teve como meta final analisar de que forma essa política nacional de formação continuada vem contribuindo para a prática docente da referida Instituição, salientando as especificidades da filosofia de educação e de trabalho da Escola Bosque, verificando se as orientações decorrentes do PNAIC são flexibilizadas na formação dos professores, considerando a realidade escolar da Fundação. Por fim, apontou-se possíveis indicações de contribuição para preencher lacunas, superar falhas e assinalar as contradições no problema existente, tensionado pela concepção que norteou a proposta pedagógica da escola e as prioridades ora observadas com o PNAIC.

O objetivo geral do estudo foi analisar a formação continuada dos professores da Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira considerando as influências dessa formação na atuação dos professores atuantes do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). No que se refere aos objetivos específicos destacam-se: a) Fazer a revisão da literatura acerca das concepções de formação continuada; b) Situar a política de formação continuada do município de Belém antes e depois da implantação dos Programas implementados pelos Governos Federal e Municipal; c) Caracterizar a formação continuada do professor dos anos iniciais da Escola Bosque, tendo como referência as ações da SEMEC e do PNAIC; d) Refletir sobre as possíveis contribuições do PNAIC para melhoria da prática pedagógica do

professor do ciclo de alfabetização da Escola Bosque, bem como os tensionamentos existentes nesse processo de formação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi norteada pelo paradigma qualitativo, o qual, segundo Mazzotti (1998, p. 131), tem como principal característica o fato de seguir a tradição compreensiva ou interpretativa. Tais 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.” (MAZZOTTI, 1998, p. 131).

A referência deste estudo foi o materialismo histórico-dialético, o qual segundo Masson (2012, p. 4), “parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade”; ao se referir a essa abordagem, a autora quer indicar que a “construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres”. (MASSON, 2012, p. 4). Dessa forma, entende-se que as manifestações imediatas da vida cotidiana nem sempre oferecem elementos para que se compreenda a essência do real, podendo proporcionar uma manifestação distorcida da realidade. A autora, baseada em Luckács, diz que a pesquisa científica deve contemplar a historicidade, já que esse é um princípio universal e necessário a considerar para que se entenda a realidade e a processualidade do ser.

O estudo analisou temas referentes ao objeto estudado, no caso a formação continuada vinculada ao PNAIC e a escola *lócus* da pesquisa. Foram abordados o contexto histórico da formação de professores no Brasil, bem como sua concepção de formação a partir da escola, exemplificando o tensionamento existente entre a formação continuada nacional oferecida pelas políticas educacionais, nesse caso o PNAIC, e seus desdobramentos na Escola Bosque, que apresenta de uma filosofia de ensino e educação diferenciada voltada para Educação Ambiental e Pedagogia de Projetos.

Os meios de investigação foram a pesquisa de campo, documental e bibliográfica. O estudo seguiu uma linha de investigação com as seguintes etapas: estudo bibliográfico com autores da área e análise documental; os dados foram obtidos a partir de entrevistas não-estruturadas com base na realidade de um professor e seis professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização do 1º ao 3º ano da Instituição pesquisada, e que realizam a formação continuada do PNAIC para contextualização do objeto estudado.

O contexto da investigação ocorreu na Escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira, por ser tratar de uma Instituição com uma filosofia de ensino diferenciada e ser local de interesse desta pesquisadora. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) informam que a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como a 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.

Quanto aos participantes, foram um professor e seis professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os que participam das formações do PNAIC, regentes das turmas do 1º ao 3º do ano Ensino Fundamental, período que abrange o Ciclo de alfabetização. A escolha dos participantes procurou seguir o que apontam (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998, p. 162), para quem “a escolha dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhem em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”.

O início da pesquisa se deu com o levantamento bibliográfico relativo ao objeto de estudo. Recorreu-se a autores da área, artigos, dissertações e teses correspondentes à formação continuada no Ensino Fundamental. A análise sobre os estudos relacionados à formação docente foi feita por meio do estudo e de pesquisas de artigos relacionados ao tema, durante os últimos dez anos, recorrendo à uma busca nas plataformas de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online – SCIELO*) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), além de autores relacionados à temática, tais como Soares (2008), Souza (2014), Santos (2015), Pereira (2015), Dickel (2016), dentre outros.

Com esse levantamento, foi possível verificar os tipos de pesquisas realizadas com a temática, as vertentes e abordagens utilizadas para a identificação do panorama atual sobre a formação continuada e as tendências que moldam as políticas educacionais.

Para compor a dissertação, foi realizada uma análise documental dos documentos do Ministério da Educação relacionados à formação de professores e também ao PNAIC (2012, 2013, 2014, 2015), os chamados Cadernos de Orientação do PNAIC. A análise da política de formação a partir do PNAIC ocorreu através dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, bem como materiais elaborados por Universidades parceiras e ofertados para a formação continuada docente, buscando descrever como se processa a avaliação dos professores no âmbito do Programa.

Outras fontes utilizadas, em âmbito local, foram: Lei nº. 7.722 de 1994, que cria o Sistema Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BELÉM, 2012); a Lei Ordinária nº. 7.747, de 02 de janeiro de 1995, alterada pela Lei Delegada nº. 002, de 20 de novembro de 1995, que criou o Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, dentre outros.

A coleta de dados foi realizada a partir de roteiro de entrevistas semiestruturadas com os docentes da Escola Bosque Profº Eidorfe Moreira. As perguntas são do tipo abertas, permitindo ao entrevistado esboçar sua opinião acerca do tema, possibilitando, também, que o pesquisador tenha uma abordagem mais ampla e livre sobre a temática.

Uma pesquisa qualitativa, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), utilizam diversos métodos para análise; dessa forma “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998, p. 163). Para a análise dos dados e informações fornecidas na entrevista, foi utilizada a Análise do Discurso, que será tratada a seguir.

Análise do Discurso (AD)

O discurso apresenta características fundamentais, descritas por Maingueneau (2004), a saber: ele ultrapassa o nível linguístico, tendo em sua composição a gramática da língua (palavra, frase), interlocutores (com crenças e valores) e a situação (lugar e tempo geográfico e histórico) em que o discurso é produzido; falantes/ouvintes, escritor/leitor devem ter conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (conhecimento de mundo, de temas, assuntos da sociedade) para produzir discursos; é contextualizado (contexto que é produzido que fornece o sentido); é produzido por um sujeito, um “Eu” que é responsável pelo que se diz, e em torno dele que se organizam as referências de tempo e espaço; o é interativo (envolve pelo menos dois parceiros, você e eu); é uma forma de atuar/agir sobre o outro, possui um objetivo; produz enunciados concretos, falas e escritas reais (não abstratas como frases da gramática).

Nessa perspectiva, o discurso envolve um conjunto de elementos que vão além da linguagem, englobando aspectos pessoais, sociais, culturais, crenças, contexto, etc. O pesquisador deve considerar os diversos elementos explícitos e implícitos no discurso dos professores, realizando inferências que permitam uma análise aprofundada daquilo que é dito.

Optar por este tipo de análise envolve valorizar as relações humanas e a comunicação como fator social, sendo a linguagem o elemento de interação para a realização do discurso. O dialogismo rege o discurso, conversa e interação verbal, sendo dialógico, pois, ao produzi-lo, dialoga-se com outros discursos, sendo, portanto, polifônico, já que dialoga com outros discursos, com outras vozes as quais concorda-se ou discorda-se (podendo ser chamado também de heterogêneo). Ele se constrói dentro de uma rede de outros discursos, uma rede interdiscursiva, no qual se baseia em outros que já foram ditos ou escritos. (BRANDÃO, 2012).

No que se refere à linguagem, a autora discorre que o discurso não apresenta neutralidade, sendo uma produção social que articula fenômenos linguísticos e processos ideológicos. Não há discurso neutro, pois produzem sentidos que expressam posições sociais, culturais e ideológicas dos sujeitos da linguagem. Esta se apresenta como local de conflitos, no qual a ideologia possibilita o estudo da linguagem dentro da perspectiva de suas condições de produção, considerando o contexto histórico-social de quem a utiliza. As vertentes que influenciam a AD são: a ideologia – Althusser (aparelhos ideológicos do Estado para manter as condições de exploração) e o discurso – Foucault (formação discursiva). Pêcheux (1969), fundador da AD, diz que discurso é constituído pela formação ideológica e discursiva.

A Análise do Discurso é uma vertente da Linguística que surgiu na França, país que possui forte tradição escolar no estudo de texto literário, entre as décadas de 1950 e 1960, sendo uma teoria crítica da linguagem e contra a cristalização do conhecimento. Procurou entender os discursos do momento político da época (Movimento Estudantil na França de 1968) e apresenta dois enfoques: a) A reflexão sobre a exterioridade dos textos, relacionando-os com suas condições sócio históricas de produção; e b) O papel do sujeito no processo de enunciação.

Dessa forma, o discurso dos professores a respeito da formação continuada está moldado por aspectos pessoais, culturais e ideológicos da sua formação humana e histórica, relacionado com seu contexto de sociedade e tempo histórico. Nesta perspectiva, Brandão (2012) discorre afirmando que na AD as condições de produção são um conceito essencial, que se caracterizam por um conjunto de elementos que compõe a produção do discurso: o contexto histórico-social, interlocutores, lugar de onde falam, imagem que fazem de si, outro e do assunto que estão tratando.

O sujeito possui as seguintes características para a AD: historicidade, este situado na história de sua comunidade, num tempo e espaço concreto; o sujeito é ideológico, fala e reflete os valores e crenças do seu momento histórico e grupo social; este não

é único, divide seu discurso com o outro e dialoga com a fala de outros sujeitos-interdiscursivo; é polifônico, pois sua voz fala com outras vozes, se constitui na relação com o outro; compara, concorda e diverge nas suas concepções. (BRANDÃO, 2012, p. 18).

Ao analisar o discurso dos professores, se torna necessário considerar os diversos elementos que compõe e influenciam sua fala, sua opinião e discurso final, procurando decifrar o dito e o não dito, as entrelinhas do que é falado implicitamente.

Organização da dissertação

A organização e cronograma da pesquisa aconteceram da seguinte forma: o primeiro passo da investigação foi o levantamento bibliográfico acerca de autores relacionados ao tema, além da leitura de documentos e a realização de revisão da literatura, contribuindo para a construção e fundamentação teórica. O segundo passo inclui a realização da pesquisa de campo para a coleta de dados, que ocorreu a partir de entrevistas com os professores da Escola Bosque que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, foi feita a análise sistemática dos dados, com a utilização da Análise do Discurso como forma de interpretação, sendo realizada de maneira aprofundada e englobando os diversos aspectos e contradições que envolvem o discurso e com o objetivo de alcançar o que é proposto pelo estudo.

A dissertação foi organizada em seis partes, sendo a Introdução, três capítulos, Considerações Finais e Referências. Na Introdução, realizou-se uma breve análise da legislação sobre a formação de professores no Brasil, focando na ênfase dada à formação continuada durante e após as reformas educacionais, posteriormente abordou-se o *locus* da pesquisa, a Escola Bosque, e os programas de formação continuada voltados para o Ciclo de Alfabetização, Expertise e PNAIC. Por conseguinte, tratou-se o método de pesquisa, no caso a abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos do estudo e a explicitação sobre a Análise do Discurso, método utilizado para interpretação das entrevistas realizadas com os professores da Instituição pesquisada.

No primeiro Capítulo, intitulado A Condição Docente no Brasil: Formação e Trabalho, foi feita uma análise da condição docente no Brasil, destacando aspectos históricos e políticos da formação de professores no que se refere à formação continuada, a partir das reformas educacionais da década de 1990; as principais políticas para formação de professores no Brasil; e as concepções de formação continuada existentes. Foi abordado o papel dos organismos multilaterais na regulação das formações de professores no país, bem como a

continuada e sua repercussão no trabalho docente, a introdução dos sistemas de avaliação em larga escala como forma de regulação, abordagens sobre a carreira e discorrer sobre os principais programas de formação contínua locais e nacionais, relacionando-as ao contexto da Escola Bosque.

O segundo Capítulo, A Formação Continuada de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Município de Belém / Outeiro, Estado do Pará, caracteriza os programas de formação da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), que se estendem à Instituição, especialmente os voltados para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; foi feita uma reflexão acerca da implantação do PNAIC como programa de formação a nível nacional desde o ano de 2013, além da análise dos elementos históricos e conceituais que definem a filosofia de educação e trabalho da Escola Bosque e que influenciam as ações de formação continuada de seus professores.

No terceiro Capítulo, Resultados e Discussões, considerou-se a formação continuada dos professores que atuam no Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) da Escola Bosque, a partir da análise dos discursos dos mesmos, destacando as influências e tensionamentos causados pelo Projeto PNAIC nesse processo de formação e na prática docente.

Nas Considerações Finais, apresentou-se as análises realizadas pela pesquisa, a conclusão de como se configura a formação continuada na perspectiva do PNAIC e sua influência no contexto singular da Escola Bosque, dando destaque aos aspectos positivos e negativos deste processo. Elencou-se o referencial teórico utilizado neste estudo, constando nas Referências.

1 A CONDIÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FORMAÇÃO E TRABALHO

Neste capítulo, tratou-se sobre a relação entre a educação escolar e as relações de produção, com a análise dos aspectos históricos, políticos e teóricos da formação dos professores no Brasil, que se pautam pela descontinuidade e desorganização. Além disso, foram trabalhados alguns conceitos determinantes para entender a condição docente na atualidade, tais como: regulação, trabalho docente, avaliação em larga escala e implicações na prática pedagógica.

1.1 A educação escolar e a perspectiva de emancipação humana

A educação escolar sofre influência direta das mudanças no sistema econômico da sociedade na qual está inserida, assumindo, nessa perspectiva, uma visão reprodutora das relações sociais e de produção; entretanto, o entendimento é que a educação deveria oferecer armas para uma revolução cultural e emancipação humana e não para a reprodução do sistema capitalista, já que em diversos momentos históricos e em diferentes governos, ela sofre reformas, tendo características distintas em cada período. Mézaros (2005) aponta que, para o capitalismo, a educação é necessária para fornecer valores que legitimam os interesses dos dominantes como sendo uma ordem natural e inalterável, mantendo, assim, o proletariado no seu lugar.

Contudo, o autor afirma que a essa manipulação vinda de cima não consegue atingir o todo, fato que favorece atitudes de mudança de reação das classes exploradas. A educação deve ser plena para vida e para uma reforma radical, que enfrenta os dominantes e fomenta atividades de contrainternalização de valores que visam o controle.

Paulo Freire (1967) relata que ao longo da história o sistema social é marcado pela desigualdade e opressão; as classes populares estão impregnadas pelas condições de domínio históricas que lhe deram origem. Nessa perspectiva, a educação surge como o principal meio para participação popular de forma livre e crítica na sociedade.

O poder da educação, para Freire (1967), pode ser percebido em processos de alfabetização de adultos, sendo um dos caminhos para a conscientização e a democracia, buscando uma pedagogia de homens livres. Sua visão pedagógica e método de ensino por meio dos círculos da cultura, comunga com a luta dos homens pela liberdade; em uma época de crise do regime oligárquico, avanço da industrialização e urbanização desenfreada com a

ascensão da burguesia, a educação contribuiu para uma maior participação democrática popular através do voto dos trabalhadores recém alfabetizados.

O movimento de educação popular e sua ideologia de transformar os trabalhadores explorados em homens livres, conscientes e críticos, levou a uma maior participação nos sindicatos e esse novo cenário incomodou a ordem estabelecida, o que contribuiu para sua desarticulação com o golpe de Estado ocorrido em 1964. Os reacionários eram contra o movimento de conscientização desencadeado.

Freire (1967) destacou que a existência da democracia estava voltada para os privilegiados, pois os dominados não tinham condições de participar democraticamente. Com isso, em sua proposta, a participação das massas populares foi valorizada e o direito de voto passou a ter maior relevância política; apesar disso, o populismo, que pretende se intermediador entre a elite e o povo, procurou manipular o povo para atender aos seus interesses, tentando, com isso, manter-se no domínio, seu *status quo*.

Contudo, o referido autor buscava uma educação que libertasse e não que domesticasse o homem, educando, portanto, para a autorreflexão e politização, com o objetivo de afastar a sombra da opressão por meio da conscientização do homem como pessoa. O homem, através do tempo, deveria lutar contra aquilo que o acomoda e oprime, pois, aquele que se rebaixa não é sujeito.

Com a abertura política, a educação das massas assumiu uma grande importância, onde o trabalhador deixou de ser objeto para se tornar sujeito, o que, segundo Paulo Freire (1967), é a passagem da fase da transitividade ingênua para a crítica. A fala de experiência democrática se deu devido a um regime fechado (colonização predatória) de domínio, situação, esta, de opressão, que trouxe negativas dentro da experiência democrática, levando o homem ao ajustamento do não diálogo, da não participação.

Portanto, seria uma educação voltada para a ação social, buscando uma compreensão crítica de sua realidade, homem sujeito e não objeto, sendo a cultura a peça fundamental para a aquisição da incorporação crítica e criadora; uma educação para instrumentalizar o povo. (FREIRE, 1967).

Entretanto, ao longo da história, os processos educacionais, segundo Mészáros (2005), vêm impondo uma formação voltada para o trabalho alienante, dominando o homem. Porém, o trabalho não deve explorar o tempo livre do homem; a questão que se coloca é como o homem/sujeito/indivíduo pode lutar para transformar a sociedade e romper com a lógica do capital? O autor acredita que a educação é o meio para a conscientização e libertação do determinismo neoliberal.

Nessa perspectiva, a educação deve fomentar a emancipação humana e não a reprodução do sistema capitalista; como vem acontecendo, sendo mercantilizada, trabalhando em uma interiorização passiva dos moldes dominantes. Reformular a educação corresponde à transformação no quadro social, mudanças nas condições econômicas e políticas para formar sujeitos. Daí o trabalho poder levar à superação da alienação e reestruturação radical, mas é preciso todo um enfrentamento histórico. A educação, nesse entendimento, tem papel importante na automudança consciente, na universalização do trabalho e na igualdade dos seres humanos. Educação para a transformação socialista sustentável, para se ter uma consciência socialista. (MÉSZÁROS, 2005).

A economia, realidade social e cultural de uma época, molda a educação temporalmente. Santos (1997) destaca que a crise da regulação social ocorre junto com a crise da emancipação social, efeito da pós-modernidade.

Freire (1967) destaca a educação como o principal meio para participação popular de forma livre e crítica na sociedade. Nessa perspectiva, o papel do professor se coloca como essencial para a transformação social possibilitada pela educação que, voltada para a transformação, necessita ser repensada e analisada, modificando suas estruturas, relações, políticas educacionais, currículo, etc.

Na atualidade, novas exigências quanto à formação docente decorrem do fato do docente trabalhar com uma complexidade e multiplicidade de tarefas frente a nova realidade da tecnologia, meios de comunicação, valores, dentre outros aspectos; sua formação deve capacitá-lo ao seu contexto e especificidades enfrentadas, além da sua formação pessoal, já que na escola predominam as relações intersubjetivas, onde os seres humanos aprendem com outros. Nesse contexto, busca-se a qualidade na educação com a ampliação do acesso e do tempo de escolaridade, melhor infraestrutura, adequação curricular a essas demandas, material didático adequado, ampliação da oferta da educação superior e da formação docente, etc. (GATTI; BARRETO; MARLI, 2011).

A expansão escolar ocorrida no século XIX, sendo entendida como sinônimo de melhoria do *status* social, contribuiu para que os profissionais da área passassem a reivindicar uma formação específica e especializada com técnicas e instrumentos pedagógicos.

Segundo Freitas (2007), o magistério passa por intensas transformações. A sua profissionalização ocorreu em meio à escassez de professores na educação básica. No Brasil, desde a década de 1990, há uma expansão da formação em nível superior, sendo o curso de Pedagogia um dos que oferece maior oferta. Além disso, a disponibilidade desses cursos principalmente em instituições privadas, na modalidade à distância, contribui para o

aligeiramento da graduação e para uma oferta com qualidade duvidosa, ocasionando desigualdades na formação dos docentes.

A formação continuada passou a receber um maior investimento dos programas de financiamento, sendo considerada menos onerosa e com retorno mais rápido. Torres (1998) destacou que a capacitação em serviço, segundo o Banco Mundial, rende mais e pode ser desenvolvida com menos dinheiro, decorrente dos investimentos e recomendações do Banco Mundial nos países em desenvolvimento.

Entretanto, essa formação continuada nem sempre considera que o trabalho docente é repleto de complexidades que exigem uma formação embasada e aprofundada. Nóvoa (1997) afirma:

[...] que a afirmação profissional dos professores é um processo repleto de lutas e conflitos; estes nas últimas décadas estão sendo sujeitados a desprofissionalização (proletarização). Este fato se deu devido a expansão escolar e aumento do pessoal docente e a incerteza sobre a missão da educação na década de 80. As consequências disso são o mau desempenho do professor, desmotivação e apatia sobre sua ação profissional. (NÓVOA, 1997, p. 36).

Dessa forma, de acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o professor é exigido para além do ensino dos alunos, extrapolando a sala de aula na busca da articulação escola/comunidade. O docente deve estar inserido na gestão e no planejamento escolar. Segundo os autores, as exigências requeridas a este profissional não são acompanhadas, nem recebem apoio da administração escolar; por conseguinte, os professores, de forma autônoma, precisam buscar requalificar-se, intensificando ainda mais sua jornada. O sistema escolar o responsabiliza pelo sucesso ou insucesso da educação, estabelecendo avaliações em larga escala sem a contrapartida do suporte e recursos para o trabalho docente, não havendo profissionais suficientes, sobrecarregando aqueles que estão atuando.

Essa afirmação baseou-se de acordo com os dados do Censo Escolar, feito pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017. Mais de 2,5 milhões de professores atuam na educação básica, sendo a maioria mulheres, correspondendo a 80% dos docentes e mais da metade possui 40 anos ou mais. Desse total, cerca de 2,5 milhões de docentes atuam no ensino fundamental, totalizando 63,8%. De 2013 a 2017, o número de professores que atuam na educação infantil cresceu 16,4%. Entretanto, o percentual dos que atuam no ensino médio caiu para 2,5%, desde 2015.

O MEC estima que falem, aproximadamente, 170 mil docentes nos níveis fundamental e médio no país. Questões como baixos salários, falta de progressão na carreira e

reflexos de problemas sociais dentro da escola, tornam a profissão pouco atrativa, contudo, segue sendo essencial para o desenvolvimento do país.

Os docentes são cobrados para o alcance dos objetivos da educação, mas não são garantidas as condições adequadas para realização do seu trabalho. O profissional se torna o único recurso para suprir as lacunas existentes no processo de ensino e de aprendizagem, sendo responsabilizado por todo o processo, ficando sobrecarregado.

Contudo, a formação continuada é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme a Lei nº. 9.394/96, a partir das necessidades do ensino e demandas dos professores em sua prática, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas. (BRASIL, 1999).

Nos anos de 1990, Souza *et al.* (2003) relata uma pesquisa demandada pelo sindicalismo que originou sete projetos sobre o trabalho docente e que deu visibilidade às precárias condições do trabalho dos professores, que ocasionam diversos problemas de saúde e afastam o profissional devido ao adoecimento. As péssimas condições de trabalho e a massificação, exigem um sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas, não havendo tempo para a recuperação, ocasionando sintomas clínicos que os afastam do contexto escolar, inclusive, por transtornos mentais. (GASPARINI *et al.*, 2005).

1.1.1 A formação inicial e continuada de professores no Brasil: elementos históricos e políticos

As questões que envolvem a formação de professores são debatidas há décadas, mas, apesar disso, ainda necessita de pesquisas e investigações que possibilitem a implementação de políticas educacionais e práticas consistentes. Segundo Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 369), para entender os processos de formação há a necessidade de “compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender”. Os autores advertem que a “incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte”².

² Idem, p. 03.

Ao realizar uma análise histórica da profissão docente, verificou-se que a estatização do ensino se deu na substituição de professores religiosos por laicos, sob a responsabilidades dos Estados nacionais, colocando esses últimos em uma posição secundária pela falta de especialização. Com a produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores passaram a ter presença no campo educacional. Ao fim do século XVIII, tem-se a definição do suporte legal para a profissão (licença) que foi importante para a profissionalização docente. (SAVIANI, 2009).

Com a expansão escolar no século XIX, a educação como sinônimo de *status* social, fez com que os profissionais da área reivindicassem uma formação específica e especializada, com técnicas e instrumentos pedagógicos. Surgem as Escolas Normais que se tornam o centro da produção do campo de saberes e normas da profissão, onde se elabora conhecimentos pedagógicos e uma ideologia comum.

Nesse momento histórico, segundo Saviani (2009), os docentes passaram a assumir um papel indefinido na sociedade, não pertencendo nem à elite, nem ao povo e a busca de identidade originou a criação de associações de professores, objetivando a tomada de consciência de seus interesses, tendo 3 eixos: criação do estatuto, controle da profissão e definição da carreira.

Em uma perspectiva mundial, a valorização da instrução escolar se deu após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, época em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. A partir desse momento histórico, houve a necessidade de universalizar a instrução elementar e a organização dos sistemas nacionais de ensino. Por conseguinte, a primeira instituição caracterizada como Escola Normal surgiu em 1794, instalada em Paris, em 1795. Posteriormente, estendeu-se para a Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa, ao fazer uma análise da educação imperial, criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, em especial o Direito. Em seu parecer afirmou a necessidade de ser necessária “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Entretanto, somente após a Independência se deu tal preocupação com a implantação da instrução popular. A partir de Saviani (2009, p.143), foram analisados os seis períodos que abrangeram a história da formação de professores no Brasil; esses períodos foram assim organizados pelo autor:

- ✓ Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), período que iniciou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que decretava que os professores deveriam

se instruir a partir do método do ensino mútuo, às próprias expensas; durou até 1890, prevalecendo as Escolas Normais;

- ✓ Expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), a partir da reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo;
- ✓ Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujo marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- ✓ Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971);
- ✓ Escola Normal substituída pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
- ✓ Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Saviani (2009) nomeia o primeiro período de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, o qual tem início no Período Colonial, nos colégios jesuítas; fizeram parte desse período as aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, além dos cursos superiores que foram criados por Dom João VI, em 1808. Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras, que, em seu artigo 4º, determinava o Método do Ensino Mútuo ou Método Lancaster³, no qual os professores deveriam ser treinados para o uso do Método, às próprias custas, nas capitais das Províncias.

Para o autor, esta era uma educação voltada para a elite e não oferecida pelo governo, sendo, portanto, privilégio de poucos. Para a formação dos professores era adotado o modelo utilizado nos países europeus ao criarem as Escolas Normais, sendo a última criada em várias Províncias, sendo criadas nos estados seguindo a seguinte ordem: Província do Rio de Janeiro, em 1835; da Bahia, 1836; do Mato Grosso, 1842; de São Paulo, 1846; do Piauí, 1864; do Rio Grande do Sul, 1869; do Paraná e de Sergipe, 1870; do Pará (1871); do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte, 1873; da Paraíba, 1879; do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, 1880; de Goiás, 1884; do Ceará, 1885; e do Maranhão, 1890. Todas as escolas eram fechadas e reabertas periodicamente.

As Escolas Normais preparavam os professores para as escolas primárias, com uma formação específica. A predominância se dava no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras, com base no mesmo currículo, o que sugere uma formação mínima direcionada a esses professores; ademais, não havia preocupação com

³ Segundo Neves (2000), envolve a utilização de estratégia na qual um único professor é responsável por diferentes classes de alunos e é auxiliado por monitores recrutados entre os alunos mais adiantados.

uma formação didático-pedagógica. Esse modelo de formação permaneceu ao longo do século XIX com diversas críticas, sendo considerado oneroso, ineficiente qualitativamente e insignificante quantitativamente, já que formavam poucos alunos.

Posteriormente, o segundo período foi o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932). Neste momento, o padrão de organização e de funcionamento foi regulamentado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Essas escolas passaram por reformas pautadas em dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, criando a Escola-Modelo anexa à Escola Normal. As críticas ao predomínio de conteúdos excessivamente teóricos ensejaram a revisão na preparação dos novos professores, a qual passou a ser baseada em exercícios práticos.

O terceiro período mencionado por Saviani (2009) foi o da organização dos institutos de educação (1932- 1939), cujo modelo foi proposto considerando que a expansão do padrão das Escolas Normais não provocou avanços, além de apresentar pouca ênfase no domínio dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos. Com isso, abriu-se uma nova fase com a fundação dos Institutos de Educação, criados para o cultivo da educação pautada na pesquisa. Os principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo; ambos tiveram como referência o ideário da Escola Nova, introduzido no Brasil por volta da década de 1920, que segundo Cunha (1999), estimulou a aplicação de recursos científicos na educação, sendo para isso necessária a utilização racional das escolas, com o controle do sistema de ensino e das práticas pedagógicas.

Nesse período, por influência de Anísio Teixeira, verificou-se a transformação da Escola Normal com o seguinte currículo: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história, da educação, introdução ao ensino; abrangendo três aspectos curriculares: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino, abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino realizada mediante observação, experimentação e participação para o caráter prático do processo formativo. Esse modelo inspirou o Instituto de Educação em São Paulo, que sob a gestão de Fernando de Azevedo, trilhou os mesmos passos, criando a Escola de Professores, com a intenção de corrigir os problemas observados na formação recebida nas Escolas Normais, sendo, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional. (VIDAL, 2001).

Os Institutos de Educação objetivaram incorporar exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento científico. A partir daí a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente iria sanar as insuficiências e distorções das Escolas Normais.

O quarto período foi a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Bem como a consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971). Os dois Institutos de Educação passaram a ter nível universitário, sendo base dos estudos superiores de educação; a partir desta realidade, os cursos de formação de professores se organizaram para as escolas secundárias, espalhando-se para todo o país a partir do Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas de nível superior. A faculdade adotou o modelo conhecido como “Esquema 3+1” para a organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia; a intenção era a de que os primeiros anos fossem voltados para formar os professores que ministravam as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias. Já o segundo momento era destinado à preparação para o exercício da docência nas Escolas Normais. Em síntese, nesses cursos, três anos eram destinados ao estudo das disciplinas específicas, e um ano para a formação didática.

O método de ensino das Escolas Normais enfatizava a prática. Teixeira (2012, p. 98) destacou que a reforma normalista “possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual”. Dessa forma, os conteúdos curriculares foram enriquecidos e prática obteve maior importância. Entretanto, a formação normalista recebeu duras críticas pelos escolanovistas que publicaram em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento no qual afirmavam que as Escolas Normais não ofereciam uma preparação pedagógica sólida e recomendava que a formação dos professores fosse realizada em universidades.

O Ensino Normal seguiu a mesma orientação, conforme Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), onde ficou definida uma nova estrutura do Curso Normal, em consonância com os demais cursos de nível secundário, organizado em dois ciclos: o primeiro, chamado de Ginásial do Curso Secundário, com duração de quatro anos, tendo como objetivo a formação de regentes do Ensino Primário, funcionando em Escolas Normais regionais. Já o segundo, denominado de Colegial do Curso Secundário, tinha a duração de três anos, com foco em formar os professores do Ensino Primário, funcionando tanto nas Escolas Normais, como nos Institutos de Educação.

É importante destacar que tais Cursos deveriam ter anexos para o Jardim de Infância e Escola Primária, além da previsão de oferta de Cursos de Especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto e cursos de administradores escolares para a formação de diretores, orientadores e inspetores escolares; tratava-se, portanto, de se admitir a necessidade de formação complementar ao que era previsto na chamada formação inicial e de que os processos formativos não se esgotavam nesse momento.

Os Cursos Normais e os de Licenciatura e Pedagogia centravam sua formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem cursadas pelos alunos, com a dispensa das escolas-laboratório. Por conseguinte, os Cursos de Licenciatura eram pautados em conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice que era o Curso de Didática, visto com uma exigência formal para o registro profissional de professor.

O quinto período foi caracterizado pela substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), modelo que predominou nas políticas educacionais que pautaram o Golpe Militar de 1964; as habilitações técnicas foram implantadas nos cursos de 2º Grau, não sendo diferentes nos direcionados à formação de professores. Em decorrência da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), que modificou os Ensinos Primário e Médio para Ensino de Primeiro e Segundo Grau, observou-se adequações no campo educacional a partir de mudanças de diversas ordens.

Nessa configuração, as Escolas Normais desapareceram, sendo instituída a Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau (HEM). Sobre o assunto, o Parecer nº. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, destacou que a Habilitação do Magistério deveria ser organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas), para lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao Magistério até a 6ª série do 1º Grau. Além disso, previa um currículo mínimo que englobava o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º Graus, para garantir a formação geral; e a parte diversificada, para a formação especial.

Esta configuração provocou problemas que fizeram o Governo Federal lançar, em 1982, o Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de “revitalizar a Escola Normal”, obtendo resultados positivos, porém foi descontinuado posteriormente.

A Lei nº. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura Curta (3 anos) ou Plena (4 anos) para as chamadas Séries Finais do Ensino de 1º Grau e para o de 2º Grau, não muito diferente do chamado Esquema 3+1. O curso de Pedagogia direcionou sua formação para professores da Habilitação Específica de Magistério (HEM) e também formava especialistas em Educação, como os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A insatisfação com esse modelo de formação de professores desencadeou, na década de 1980, um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a partir do princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, que contribuiu para fomentar nas instituições formadoras, experiências curriculares que direcionaram os cursos de Pedagogia para a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino de 1º Grau, atualmente denominado de Ensino Fundamental. Conforme Camargo (2004), na Universidade Federal de Goiás, o currículo de curso de Pedagogia foi alterado significativamente, rompendo com a formação dos chamados especialistas, formados nas habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. O currículo então implantado priorizou a formação de professores para as Séries Iniciais do ensino de 1º Grau, o que, entretanto, não se deu consensualmente.

O sexto e último período mencionado por Saviani (2009) foi o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Com um quadro de mobilização dos educadores no fim do regime militar, a nova LDB, de 20 de dezembro de 1996, não correspondeu à expectativa dos professores.

A referida Lei estabeleceu os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizando uma política educacional que realizou um nivelamento por baixo, já que, “Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. (SAVIANI, 2008, p. 148). Os documentos oficiais aprovados nesse momento histórico não fazem referência ao curso de Pedagogia como formador de professores, tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Camargo (2004), a esse curso foi atribuído, direta ou indiretamente, a responsabilidade pelas deficiências na formação de professores, o que impediria a melhoria da qualidade do Ensino Básico.

Os anos seguintes foram marcados pela contraposição a esse entendimento por parte das associações científicas, instituições formadoras e sindicatos, o que contribuiu para retardar

a aprovação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, as quais somente foram homologadas em abril de 2006.

O histórico no processo de formação docente demonstra, nas últimas décadas, uma descontinuidade em virtude das mudanças ocorridas, mas que não representaram rupturas. A temática pedagógica foi ganhando terreno e ocupou posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; entretanto, ainda não encontrou um encaminhamento satisfatório. O que se percebeu ao longo dos seis períodos foi a precariedade das políticas formativas, arraigadas de sucessivas mudanças que não possibilitaram um padrão mínimo e consistente para a formação docente, que contribuiria para o enfretamento dos problemas na educação no Brasil.

Saviani (2009) apresenta os modelos contrapostos de formação de professores, configurando-se duas abordagens:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009).

Segundo o autor, voltando-se para o papel desempenhado pela Universidade na formação de professores, essa Instituição não apresentou interesse pelo problema, já que ao priorizar o bacharelado, contribuiu para não estabelecer uma formação específica, com um caráter pedagógico-didático.

Analisando os dois modelos, um se resume a uma formação de professores propriamente dita, que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente; a formação pedagógico-didática ocorrerá pelo domínio dos conteúdos do conhecimento, adquirida na prática docente ou a partir de mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. A universidade se enquadraria neste modelo.

Já o segundo, baseia a formação de professores a partir do preparo pedagógico-didático. Formando os docentes para a cultura geral e para formação específica na área de conhecimento correspondente, além de garantir a preparação pedagógico-didática, essencial na formação de professores.

Para Nóvoa (1997), analisando a situação em Portugal, a afirmação profissional dos professores é um processo repleto de lutas e conflitos. Segundo o autor, nas últimas décadas, os docentes estiveram sujeitos à desprofissionalização, conduzindo-os à proletarização. Tal situação decorreu, dentre outros fatores, devido à expansão escolar e ao aumento do número de professores, bem como à incerteza sobre a missão da educação na década de 1980. As

consequências disso são o mau desempenho docente, desmotivação e apatia sobre sua ação profissional. Entretanto, a importância deste profissional continua intacta e a sociedade contemporânea reconhece a educação como sendo essencial e com valor social.

No fim dos anos de 1980 a formação dos professores passou por uma reestruturação que abrangeu a formação inicial e continuada, onde ambas assumiram uma concepção reflexiva. Nessa perspectiva, destaca-se Schön (1992), que define como “professor reflexivo”, aquele que segue a concepção pelo conhecimento e reflexão na ação, e pela reflexão sobre a reflexão na ação que se realiza o trabalho docente. Dessa forma, o professor reflete na ação e, posteriormente, reflete sobre a reflexão que fez na ação, construindo, assim seu conhecimento prático a partir do exercício de seu trabalho, entendimento que orientou as reformas educacionais em muitos países.

A formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente, ocorreu nas escolas desde o século XIX até as últimas décadas do século XX, com a predominância de um currículo voltado para um modelo pedagógico-didático. Nos dias atuais, essa formação se elevou para o nível superior, que desencadeia uma série de contradições. Por um lado, permitiu um melhor e mais consistente preparo profissional, alicerçado em uma sólida cultura pedagógica. Em contrapartida, manifestou-se o risco de neutralização pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual as exigências pedagógicas são secundarizadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras (BRASIL, 2002) provocaram reformulações na organização curricular das IES, já que suas orientações previam mudanças nos conteúdos, carga horária, tempo de duração, etc.; com a ênfase nos conteúdos curriculares de natureza prática, podem ter contribuído para o rebaixamento da formação teórica dos cursos de Licenciatura, sobretudo no campo das Ciências da Educação (social e humana). As Licenciaturas passaram a ser organizadas com base na lógica das competências, tendo como objetivo a formação para a Educação Básica, com foco na aprendizagem dos conteúdos escolares, com menos ênfase nas teorias pedagógicas.

O predomínio da modalidade à distância, com a redução das atividades presenciais, contribuiu para a precarização do desenvolvimento docente, já que os formandos desses cursos possuem uma formação deficiente quando comparados aos discentes de outros cursos regulares, presenciais. Contudo, os cursos nessa modalidade são uma compensação para a falta de vagas nas instituições públicas. (IMBERNÓN, 2010).

A explosão e incentivo à formação de professores não garantiram a melhoria da qualificação docente; conforme o referido autor, paradoxalmente, há muita formação e

mudanças mínimas, haja vista que sobressaem políticas de formação e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria fora do contexto, fundamentada em um professor que não existe.

Atualmente, os debates em torno da formação de professores preconizam o alcance da qualidade da educação, com inúmeras teorias e abordagens, porém não havendo consensos quanto qual o melhor caminho para efetividade qualitativa desse processo, culminando na melhoria da tão almejada qualidade na educação do Brasil.

1.2 A formação continuada de professores e a regulação dos Organismos Multilaterais

A formação de professores no Brasil vem sendo objeto de estudo há décadas, entretanto, a partir dos anos de 1990, com a racionalização decorrente das políticas neoliberais, se acentuou o entendimento de que a educação seria responsável pelo atraso econômico do país, sendo a má qualidade a causadora das mazelas nacionais.

Para compreender as reformas e inovações educacionais é preciso desvelar as razões e discursos nos quais se baseiam. Tanto as políticas de reforma educacional oriundas da administração como os modismos pedagógicos estão impregnados de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social. (SANTOMÉ, 1999).

Inserido nesta perspectiva, o professor assume o papel de redentor da educação, sendo considerado o ator principal, responsabilizado pelo alcance de uma educação de qualidade e a prosperidade futura do país, momento em qual ganham força as orientações dos chamados “organismos multilaterais”, instituições internacionais voltadas para reger e disciplinar a atuação dos países em todo o mundo por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental (HADDAD, 2008), tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações atuam da seguinte forma: ao fazerem empréstimos dessas instituições, os países assumem uma série de responsabilidades; em relação aos empréstimos advindos para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura, etc.), esses acabam por seguir as principais condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas e em seus conteúdos preponderam a lógica econômica.

Torres (1998) destaca que as políticas educativas para a formação e a capacitação de professores vem sendo influenciadas e disseminadas por organismos internacionais como o

Banco Mundial e Agência Internacional, que delineiam mais de perto tais políticas dos países em desenvolvimento. Segundo a autora, não seriam novas tendências para a formação, sendo, na verdade, velhas práticas “remoçadas” pelas novas políticas educativas. Desde a década de 1980 se aborda a afirmativa que quanto mais qualificado o professor, melhor sua prática em sala de aula, máxima que pode ser um engano visto que nem sempre se concretiza.

O BM, a partir de 1974, priorizou as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliando o investimento na Educação Básica; por conseguinte, responsabilizou o Estado por essas séries, recomendando a privatização dos demais níveis educacionais como solução para a educação, corroborando para a instauração da mercantilização do ensino superior. Diversas pesquisas acerca dos investimentos do Banco Mundial demonstram maiores esforços e investimentos no Ensino Fundamental, já que este nível é considerado suficiente para a formação do trabalhador e, conseqüentemente, para a manutenção da hegemonia do sistema capitalista.

O Banco consolidou sua política neoliberal na década de 1980, oportunizado pelo endividamento dos países latino-americanos. Nos documentos sobre as políticas educacionais, a Educação Básica se destacou em detrimento aos demais níveis, sendo a educação superior a menos priorizada. Carnoy (1992, p. 62) destacou que “[...] o ensino superior representa um nível de estudo muito dispendioso, enquanto a educação básica exige gastos relativamente menos elevados”. Dessa forma, segundo o Banco Mundial, a Educação Básica, deve ser gratuita. Nessa perspectiva, os outros níveis e modalidades, que incluem a educação superior e a profissional, não são prioridades, sujeitas, portanto, a processos de privatização.

O BM reconhece a educação como chave para o desenvolvimento do mundo contemporâneo, entretanto enfatiza a necessidade do homem saber ler, escrever e calcular, habilidades prioritárias em um mundo tecnológico. Por conseguinte, a alfabetização ganha notoriedade, pois fornece saberes fundamentais para a inserção do homem na cultura geral.

Considerando que o desenvolvimento e o bem-estar humano dependem mais do que nunca da acumulação, processamento e utilização de conhecimentos e que a educação básica é o principal veículo de comunicação da leitura, da escrita e do cálculo, de geração a geração, essa educação tornou-se um direito universal em todas as sociedades. As pessoas não podem integrar-se às instituições social e economicamente modernas, ao sistema mundial de informação e não podem desenvolver sua plena participação política e social sem saber ler, escrever e calcular. Atualmente, não se pode garantir os direitos humanos sem garantir também esse direito universal. (CARNOY, 1992, p. 7).

No que concerne à relação entre o Brasil e o Banco Mundial, Diógenes e Lima (2011) destacam que o primeiro empréstimo recebido data de 1949 e foi em torno de 75 milhões de

dólares. De 1949 a 1954, o financiamento foi ampliado e atingiu 194 milhões de dólares. Destacam, ainda, que por um longo período, o BM não realizou empréstimos ao Brasil, em virtude de questões políticas e discordâncias relacionadas à política econômica; sendo durante o Regime Militar, 1970, o retorno dos investimentos do Banco ao país. Os números de empréstimos foram tantos, que o Brasil foi considerado o maior tomador de recursos do BID. A boa relação observada na década de 1970 entre Brasil e BM se enfraqueceu na década de 1980; segundo Soares (1996, p. 33), o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira. Ao fim desta década, a parceria entre ambos sofreu abalos que contribuíram para a sua desestruturação. Além disto, fatores desencadeados pelos diversos problemas econômicos e sociais apresentados pelo Brasil acabaram por desagradar o Banco.

É importante destacar que o BM prepara os países do Terceiro Mundo para os interesses do capitalismo e para a Nova Ordem Econômica. Para isso, se baseia em princípios dos pressupostos liberais a partir de diretrizes para ajuste ao capital estrangeiro, dentre estes: redução dos gastos públicos, abertura comercial, incentivo às exportações, abertura ao capital estrangeiro, e ainda fomentando a privatização e desestruturando os serviços e políticas públicas.

Inserido neste cenário, o Ensino Fundamental se materializa como uma política compensatória de preservação da hegemonia capitalista, fato este caracterizado no fornecimento de um saber mínimo para a população através do ensino básico para a inserção destes na sociedade globalizada.

A Conferência Mundial de Educação, realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia, resultou na elaboração de um documento — a Declaração Mundial de Educação para Todos — que estabeleceu o compromisso de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS) das crianças, jovens e adultos, sendo reafirmado na Conferência realizada em Dacar (2000), que sinalizou para o estabelecimento da prioridade na educação básica (abrangendo os ensinos primário e secundário, o que equivale a oito anos de escolarização) como elemento central nos processos de escolarização; além disso, documentos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE apontam que essa seja a prioridade da educação e estimulam o desenvolvimento de competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, as quais contribuiriam para o alcance da performance exigida pelo mercado mundial. (MAUÉS, 2003, p. 10).

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, assinado pelo então Presidente da República Itamar Franco, foi elaborado a partir de recomendações dos governos

internacionais e nacionais, devendo ser organizado para adequar-se às características e nível de desenvolvimento de cada país; o referido documento antecedeu a LDB. Gatti, Barreto e Marli (2011) esclarece que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) delineou as diretrizes para oferecer, com equidade, um ensino fundamental de boa qualidade, articulando aspectos estratégicos distintos, como a formação dos professores, o desenvolvimento institucional, a gestão e os incentivos a serem dados ao ensino-aprendizagem.

O documento do Plano Decenal elaborado pelo MEC (1993, p. 11), afirma que “[...] cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica”. Para os organismos internacionais como o BM, a educação básica (ensino fundamental) é vista como a redentora dos males sociais e econômicos de um país, podendo oferecer perspectivas e qualidade de vida para a população.

Em 1996, a Lei nº. 9394/96 – LDB, consolidou-se como o principal marco regulatório das reformas educativas implantadas (CAMARGO; MAUÉS, 2012), sendo vista por diversos teóricos como a anunciadora de avanços e de limitações. No que se refere à formação docente, observou-se que a formação em nível superior, prevista pela Lei, acabou por ocorrer em instituições de ensino superior não universitárias, de forma massificada e, em muitos casos, com baixa qualidade. Trata-se de uma opção em que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão não é viabilizada, pois valoriza especialmente a aplicação prática do conhecimento.

O destaque à formação em serviço no Art. 61da LDB, demonstra uma justificativa da necessidade de cursos de formação que contemplassem a formação em serviço. Machado (2000, p. 227) aponta para o perigo desse tipo de formação, dizendo que “representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa”.

Sobre isso, Freitas (2007) relata que existe uma péssima qualidade na formação docente, além de péssimas condições de trabalho e de valorização profissional que vêm se instalando no âmbito educacional. As políticas neoliberais reduzem cada vez mais os investimentos públicos na educação; não há políticas para superar as precárias condições de trabalho, salário e carreira profissional dos professores do sistema público.

Torres (1998), ao analisar as tendências das políticas de formação de professores na América Latina, destacou o pressuposto de que quanto mais qualificado o professor, melhor

seria sua prática em sala de aula. Contudo, docentes com mais anos de estudo e mais crédito, não garantem uma melhor aprendizagem dos alunos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 apresenta como metas de educação integral: qualidade com a redução de alunos por sala, respeito à educação infantil, piso salarial nacional, jornada reduzida e única são direitos a serem conquistados pelos educadores. De acordo com o MEC (2014), o PNE consiste em uma Lei que entrou em vigência em 2014 e que estabelece esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação a partir de 20 metas que devem ser atingidas ao longo de 10 anos (2014 – 2024), estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação.

Rozemberg (2018) destaca que “os principais desafios do Plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos”.

Segundo o MEC:

No que diz respeito ao PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. (BRASIL, 2014).

Informa ainda que:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento⁴.

Por conseguinte, estados e municípios em colaboração com a União deveriam elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos no Plano, considerando as demandas e necessidades locais. O PNE tem acompanhamento bianual, sendo que o primeiro relatório constando os resultados analisados para cada meta teve sua divulgação em novembro de 2016. O MEC/INEP previu um novo acompanhamento no ano de 2018.

⁴ Ibidem, p. 5.

Apesar dessas projeções, os professores, assim como outros trabalhadores, estão submetidos a um processo de proletarização. Hypolito (1997) realiza uma análise da constituição histórica do professorado no Brasil, debatendo aspectos da composição social e da natureza de classe do magistério, realizando a contestação da visão clássica que lhe atribuía uma posição de classe média; destaca a ideia de ambivalência de classe, que tem características ao mesmo tempo de classe trabalhadora e de classe média. Apple (1989) caracteriza a ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização.

Hypolito (1997) aborda também, a questão da feminização do magistério, elencando os aspectos históricos da sua formação cultural e ideológica, utilizando as categorias gênero e classe social para analisar o processo de feminização e proletarização docente, além de análises das influências do patriarcado como herança cultural e ideológica, e da vocação como ideologia reinante na formação da identidade docente como trabalho de mulher. (HYPOLITO, 1994).

O trabalho docente segue tendências econômicas e organizacionais do processo de trabalho que remete à intensificação, já destacado por Apple (1989). A abordagem, articulando classe, gênero e profissionalização, leva a uma interpretação menos economicista e mecânica do trabalho docente, destacando o papel do professorado como trabalhador cultural e intelectual reflexivo. (HYPOLITO, 1994;1995).

Hypolito (1999) destaca que o alcance da profissionalização docente é um desejo que não resiste aos processos concretos do trabalho do professor. Este sonho prometido da profissionalização é negado quando o trabalho docente concreto é confrontado com as relações de gênero, de classe e de raça/etnia ao qual está submetido⁵. A negação à profissionalização docente é causada pelas influências das políticas neoliberais de reestruturação educativa (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 04). O trabalho é moldado por tais políticas e novas identidades docentes são construídas; os professores veem seus interesses e identidades confrontados pela padronização do ensino a partir dos interesses da classe dominante machista, branca, cristã e meritocrática que resulta em relações políticas de poder⁶.

No que se refere à identidade docente, Hypolito e Vieira (2002) afirmam que:

Tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas a priori. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem

⁵ Idem, 2001.

⁶ Ibidem, 2002.

não só os interesses dos/as estudantes, mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 280).

O aumento da demanda de professores é resultado do advento das “escolas de massas” que, segundo Lelis (2012), é vista como heterogênea na sua composição, já que engloba alunos, professores, comunidade, localização, etc. Destaca, ainda, que sua ampliação necessitou de mais professores, ocasionando em menos exigências na formação destes, fator que levou a sérios problemas de qualificação profissional e empobrecimento da imagem docente.

As escolas, em seus diferentes contextos, são marcadas pela heterogeneidade de alunos e professores, o que deveria se refletir na formação docente, o que não vem acontecendo, pois o trabalho vem sofrendo regulação decisiva das orientações que privilegiam o domínio de habilidades de leitura, escrita, cálculo, agravado pelo fato de que, muitas vezes, o professor não reconhece a comunidade escolar a qual está inserido, uma vez que não faz parte dela, desconhecendo sua realidade, necessidades e particularidades. Esses fatores foram decisivos nas escolas de massa de Portugal; em relação ao Brasil, ressalta-se, ainda, as diferenças na qualidade da oferta escolar dos sistemas de ensino, a escolarização e condições de trabalho docente.

As literaturas internacional e nacional destacam alguns temas relacionados à problemática docente, a saber: ampliação das tarefas, diversificação do papel docente, além da recente preocupação com a formação continuada desses profissionais visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Essa formação de professores recebe duras críticas por sua distância com a realidade vivida pelos docentes em sala de aula.

Entre as medidas para a melhoria dessa formação foi criado o Sistema Nacional de Formação de Professores pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por orientação do MEC, tendo o papel de coordenar a estruturação desse sistema para subsidiar a formulação de políticas e atividades de suporte para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, com a justificativa de que os programas e cursos da política educacional que direcionam os processos formativos precisavam superar as dificuldades e vencer o caráter fragmentário e dicotômico da formação dos professores expresso na organização curricular.

A estrutura da CAPES foi modificada pelo MEC através da Lei nº. 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº. 6.316/2007, posteriormente revogado pelo Decreto nº. 7.692/2012, incluindo novas atribuições, além da política de pós-graduação que já exercia desde 1951, passando a regulamentar a Formação de Professores da Educação Básica e da

Superior. A CAPES possui uma Diretoria da Formação de Professores da Educação Básica (DEB) que atua em duas linhas de ação: [1] na formação inicial de professores para a Educação Básica, que organiza e apoia os cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); [2] na fomentação de projetos de estudos, pesquisas e inovação, além do desenvolvimento, em um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

O Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, voltou-se para a articulação da pós-graduação com a Educação Básica. Assim, a CAPES fomentou programas de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, as quais as diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007. O Decreto institui Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em todos os Estados e no Distrito Federal, lançando o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Os Fóruns caracterizam-se como órgãos colegiados, coordenados, nos Estados, pelas Secretarias de Educação, criados para cumprir os objetivos pautados.

A regulação do trabalho do professor tem na avaliação em larga escala o principal instrumento aferidor da qualidade, ao lado do IDEB (2007); dessa forma, as formações têm como foco a melhoria da educação básica, regulando a formação com vistas aos resultados. As avaliações em larga escala, como ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM, regulam os conteúdos escolares e, conseqüentemente, a prática pedagógica do professor, que realiza seu trabalho de acordo com o que é determinado nas formações continuadas, que seguem os descritores cobrados nessas provas.

Nesse cenário, o Estado assume uma postura reguladora e as políticas educacionais seguem esta linha; os sistemas de avaliação para estudantes, tais como o SAEB, ENEM, Prova Brasil, fazem esse papel. As diretrizes e referenciais regulamentam as instituições formadoras que se restringem a habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores. A CAPES, como agência que regula a formação em regime de colaboração com Estados, DF e Municípios, promove a formação inicial e continuada, com a qualificação dos recursos humanos da educação visando integrar a educação superior e a educação básica. (FREITAS, 2007).

Segundo a autora, a formação docente comum, quando privilegia o treino, tem como consequência uma falsa qualidade na formação, pois uma formação plena deve fincar na participação ativa dos professores, na definição de suas metas, pautadas nas necessidades

sociais da formação dos educandos. A escola não deve ter um caráter instrutivo, pois deve educar para a vida, superar a pedagogia de resultados.

1.3 As concepções de formação continuada

Nunes (2000) organizou um quadro conceitual sobre a formação contínua de professores. A autora utilizou questões para estabelecer os critérios de sua análise, tais como: “Quais as razões da necessidade de continuidade da formação do professor?”. As respostas estão organizadas a partir de cinco eixos teóricos, sendo o primeiro sobre os Limites na/da Formação Inicial dos Professores, dos quais os cursos de formação recebem críticas recorrentes, a autora discorre sobre tais argumentos como o de

propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. (NUNES, 2000, p. 44).

Dessa forma, devido os problemas na articulação dos conhecimentos teórico-práticos, concluiu-se que os docentes não estão preparados para exercer o magistério, pois possuem lacunas – seja no conhecimento teórico, seja no prático –, fatores que interferem na qualidade do ensino por conta da formação ineficiente do professor. A formação continuada justifica-se por oferecer complementos e subsídios teóricos de aprofundamento para este profissional, por um tempo formativo prolongado, para que ele possa exercer sua prática de maneira satisfatória.

Contudo, apesar da formação contínua ser colocada como um processo de continuidade em relação à inicial, Gatti, Barreto e Marli (2001) destaca que “nas ações de formação continuada implementadas, o monitoramento e as avaliações sistemáticas são insuficientes, que se somam à descontinuidade de políticas e sua desarticulação em face das adotadas na formação inicial⁷”.

Nunes (2000) aponta, que a formação contínua não pode ser vista como complemento da formação inicial, porém “a crítica à precariedade dos cursos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, do produto defeituoso por eles lançado no mundo de

⁷ Ibidem, p. 12.

trabalho, é utilizada primordial e recorrentemente para justificar o investimento na formação contínua de professores”. (NUNES, 2000, p. 37).

Gatti, Barreto e Marli (2011) também realiza essa abordagem de que a formação continuada se faz necessária em razão da formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade⁸.

A segunda questão relaciona-se à condição dos professores serem sujeitos em construção, que baseada no argumento de que o homem é um ser histórico, portanto, mutável, incompleto, inacabado, limitado e na sua interação com o mundo social produz e constrói conhecimentos, valores, crenças, ideias, concepções sobre seu contexto, que serão a base para exercício de sua cidadania e assim profissão docente.

Nunes (2000), explica que:

[...] configura-se, portanto, a ideia de que o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz, indissociavelmente, na prática social humana, derrubando a crença ingênua de que a gênese do processo formativo do professor localiza-se nos cursos iniciais de formação. (NUNES, 2000, p. 38).

Com isso, a gênese da formação de professores não está na formação inicial, porque a construção da identidade profissional docente ocorre ao longo da sua trajetória de vida. A autora explica que:

[...] no percurso histórico da formação, antes de frequentar um curso de formação, o futuro professor, já traz consigo uma dada concepção de ensino, aprendizagem, escola, avaliação, docência, contribuindo, futuramente, para a configuração de uma determinada prática pedagógica⁹.

Outra questão refere-se à construção do conhecimento que se interrelaciona com a do homem que se constrói como um ser histórico e social, sendo um importante argumento em defesa do investimento na continuidade do processo formativo do professor. Nunes (2000) explica a respeito, dizendo que:

[...] o arcabouço teórico deste argumento é feito com base no entendimento de que o conhecimento, assim como no paradigma do homem em construção, não está pronto, acabado, não é a-histórico e está em processo permanente de construção, reconstrução, desconstrução, expandindo-se e desenvolvendo-se quando (com) partilhado socialmente. Este processo tem como motor vital a ciência, ao considerarmos os avanços sociais, técnicos e tecnológicos que ela proporciona à sociedade contemporânea. (NUNES, 2000, p. 40).

⁸ Ibidem, p. 13.

⁹ NUNES, Loc. Cit.

A sociedade contemporânea, a Era da informação e a velocidade com que o conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico ocorrem, ocasionaram transformações sociais e culturais, que, por sua vez, influenciam diretamente no papel da escola e do professor. Nesta perspectiva, a formação contínua de professores mostra-se importante para o processo formativo docente, contribuindo para que o profissional possa estar em constante construção e reconstrução de seu conhecimento.

Sobre o assunto, Gatti, Barreto e Mali (2011) analisam que há modelos de formação continuada que se justificam

[...] como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca. (GATTI; BARRETO; MARLI, 2011, p. 13-14).

A autora afirma que o conhecimento científico se transforma rapidamente e a complexidade que o envolve não alcança de forma sistemática e atualizada as escolas, provocando lacunas na formação do aluno e do professor, devendo, assim, o docente buscar formações continuadas para se manter atualizado. Sobre a assertiva, Nunes (2000) assevera que:

A transformação do conhecimento científico, muitas vezes ignorada pelos professores, aliada ao desconhecimento da história, produção e avanço científico de sua área de atuação, resultam num ensino desatualizado, não contemporâneo, trabalhado sob o enfoque do senso comum, o que me faz interrogar a atualidade, validade e o significado social dos conhecimentos - conteúdos escolares - trabalhados pelo professor em sala de aula. Essa desatualização também é tributada à formação recebida e não minimizada durante a trajetória profissional do professor pela pouca, ou nenhuma oportunidade que o profissional do ensino tem de prosseguir nos estudos relativos a sua área de atuação. (NUNES, 2000, p. 42).

Por conseguinte, a recorrente construção e reconstrução do conhecimento e sua historicidade e complexidade são importantes argumentos para os investimentos em formação contínua de professores, devido à necessidade constante de atualizações.

O eixo voltado para a mudança da prática pedagógica docente justifica a necessidade da formação contínua, argumentando sobre a necessidade de transformar a prática pedagógica, ainda carregada de críticas quanto a sua qualidade e ineficiência em solucionar os problemas pedagógicos que ocorrem no processo educativo.

Nunes (2000) diz que:

[...] a transformação do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da formação contínua de professores, da produção de um novo perfil profissional, que possa, além de desempenhar com êxito a profissão docente, melhorar a qualidade da educação. (NUNES, 2000, p.44).

Neste discurso, nota-se a questão sobre o professor ser responsabilizado pela redenção da educação, desconsiderando os inúmeros processos que compõe o ensino. O discurso de trazer inovações se coloca como a solução para superar os modelos de ensino ultrapassados e ineficientes.

Por fim, o último eixo refere-se à mudança na realidade escolar, abordando a escola brasileira que é marcada pelos altos índices de insucesso que provocam desconforto em setores da sociedade brasileira. Os conflitos e contradições vivenciados nas escolas por alunos e professores – no que se refere aos objetivos educacionais conciliarem-se com os objetivos de ensino, com objetivos de vida, que muitas vezes são divergentes e antagônicos –, resultam em “conflitos de ordem social, política, cultural, pedagógica, que alunos e professores, têm que enfrentar exigindo-se soluções rápidas, criativas e inovadoras, as quais revelam-se inconsistentes para superar zonas conflituosas¹⁰”.

Neste contexto, a escola pública é colocada como precária pela sociedade, comunidade científica, acadêmica, escolar e política, pelos meios de comunicação de massa e exige-se mudanças radicais nesta realidade. Com base nesse desejo de mudança, a autora discorre que:

É no quadro desta mudança, que se vislumbraria a possibilidade de se (re) construir a escola pública brasileira, desejosa de ser marcada pela qualidade do ensino que ainda não consegue oferecer, quer seja por seus limites históricos e institucionais, quer seja pela incapacidade de gerar mudanças radicais e inovadoras. Esta necessidade de mudança cria no interior das instituições formadoras grandes expectativas para a formação do professor, visto que nas entrelinhas do discurso da modernização do sistema de ensino, sob a égide da reforma do ensino com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96, o professor passa a ser considerado como o fundamental agente de mudança capaz de identificar os principais problemas enfrentados no trabalho docente; pesquisar sobre sua própria prática pedagógica e da comunidade escolar; propor soluções criativas e inovadoras e avaliar e comunicar os resultados frutos de sua intervenção no contexto escolar¹¹.

O professor e a sua formação são vistos como a solução para todas as mazelas da educação, com o discurso de que uma escola com um bom professor e ótima formação, consequentemente resultará em um ensino de qualidade, o que, na realidade, não ocorre, já que diversos fatores (sociais, políticos, econômicos) estão intrínsecos no processo educacional. A autora corrobora dizendo que “para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, contudo, para o alcance desta finalidade, faz-se necessárias profundas reformas

¹⁰ Ibidem, p. 46.

¹¹ Ibidem, p. 47.

(não só na formação do professor) na estrutura, organização e financiamento da educação básica no Brasil”. (NUNES, 2000, p. 48).

A próxima questão utilizada pela autora para análise é “Quais os conceitos em pauta para a formação contínua de professores?” Este conceito tem sua origem no de educação permanente, que ganhou uma definição no final da década de 1950 a partir de pesquisas realizadas, especialmente em países europeus, com destaque para as Conferências Mundiais de Educação de Adultos na década de 1960, que foram patrocinadas por diversos organismos internacionais, como a UNESCO, contribuindo para a definição de um quadro conceitual para a formação contínua.

Esses debates surgiram a partir do contexto sócio-educacional desse período, que segundo a autora “caracterizou-se por uma profunda crise na educação, que se estendia não somente aos países considerados subdesenvolvidos, mas também àqueles que se encontravam em franco processo de industrialização¹²”. Assim, em virtude do desenvolvimento e avanço da ciência, da técnica e da tecnologia, os sistemas educacionais e sua eficiência passaram a ser questionados. Fatores ocasionados, de acordo com Nunes (2000), pelas transformações políticas, sociais e econômicas; à produção de novos conhecimentos; à dicotomia entre escola e trabalho e à chegada da globalização ao mercado econômico.

Nesta perspectiva, a formação concebida como uma educação permanente é colocada para que os indivíduos possam acompanhar as transformações desta realidade. A educação permanente surge e se desenvolve com o objetivo de qualificar os trabalhadores, que em alguns países eram considerados ineficientes; dessa forma, a autora coloca que a formação iria possibilitar que eles se especializassem e se “habilitassem qualitativamente para a consolidação de um parque industrial desenvolvido”¹³, essa necessidade de formação ampliou o debate sobre o estabelecimento de uma política de formação de jovens e adultos.

Segundo Nunes (2000, p. 53), a educação permanente possui um quadro conceitual inicial a partir dos seguintes pressupostos: tem um caráter contínuo por estender-se por toda a vida; está em contínuo desenvolvimento; refere-se ao período pós-escolar; suas ações extrapolam os limites formais de ensino; objetiva preencher as lacunas formativas deixadas pelo sistema escolar e contribuir para a reconversão profissional; modalidade de educação considerada fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e da sociedade. Por conseguinte, esses pressupostos também compõe o quadro conceitual da formação contínua de professores, pois ambos se integram. A autora assevera que “o conceito de formação

¹² Ibidem, p. 50.

¹³ Ibidem, p. 51.

contínua de professores emerge e desenvolve-se no cenário mundial assentado na referência teórica da educação permanente” (NUNES, 2000, p. 53).

Conhecer os conceitos que definem a formação contínua, além de seus limites e possibilidades, é necessário para que, a partir desse conceito, sejam tomadas decisões sobre as ações e propostas, para que a formação não se restrinja a termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outros, amplamente utilizados no meio educacional. Nunes (2000) salienta “a emergência de uma nova nomenclatura, que pressupõe amplitude e potencialidades que extrapolam o campo conceitual até então utilizado”¹⁴.

No conjunto das nomenclaturas - reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, as linhas de ações centram-se, predominantemente, na oferta de cursos cuja programação, realização e avaliação já nos revelava a ineficiência de seus resultados, pois ficavam restritos ao oferecimento de “catálogos” de cursos trabalhados de forma isolada, fragmentados, de curta duração, esporádicos e por isso, sem continuidade, desvinculados das reais necessidades formativas dos professores, propostos quase sempre pelas equipes de técnicos e de gerência acadêmica, ao que parece, longe de constituírem-se em projetos articulados de formação contínua de professores¹⁵.

Destacam-se as considerações de Nunes (2000) sobre os conceitos a respeito de formação contínua, que não pode ser concebida como um processo cumulativo de informação e conhecimento; tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor; objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor; contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas docentes com vistas a melhorar sua prática profissional¹⁶.

Na questão: “Quais objetivos estão sendo definidos para orientar a formação contínua de professores?”, a autora define dois grandes objetivos da formação, que são “contribuir para a melhoria das competências profissionais dos professores e, fundamentalmente, para a melhoria da qualidade do ensino e da educação”¹⁷. Emergem desses objetivos, a constatação de que a prática profissional docente é ineficiente e ultrapassada, e que sua formação inicial é limitada e desatualizada, fatores responsáveis pela ausência da qualidade no ensino, pelos sérios problemas de aprendizagem dos alunos que culminam com altos índices de insucesso escolar.

¹⁴ Ibidem, p. 55.

¹⁵ Ibidem, p. 56.

¹⁶ Ibidem, p. 58.

¹⁷ Ibidem, p. 59.

Dessa forma, as ações de formação contínua visam além da instrumentalização de conhecimentos teórico-práticos dos diferentes saberes e conhecimentos pedagógicos (planejar, executar, avaliar o processo ensino-aprendizagem). Para a autora,

[...] entram em jogo questões consideradas mais profundas, que caminham para a mudança não somente conceitual, mas sobretudo, da prática pedagógica do professor, e que dizem respeito ao domínio de certas habilidades: comunicabilidade, reflexão, questionamento, proposição e realização de um trabalho diversificado face o reconhecimento do fenômeno multicultural presente no interior de nossas escolas, entre outros. (NUNES, 2000, p. 60).

Assim, a formação contínua objetiva o progresso da competência profissional do professor, a partir da necessidade de especialização profissional, atualização de conhecimentos e domínio de certas habilidades que contribuam para a construção de uma identidade profissional com qualidade e que vise a melhoria tanto da prática pedagógica docente quanto do ensino.

Outra questão abordada é: “Quais ações estão sendo propostas para viabilizar a formação contínua de professores?”. Nunes (2000) destaca que há um modelo equivocado e limitado de formação contínua. A partir de diversos autores utilizados por ela, constatou-se que a formação contínua está sendo desenvolvida, proposta e trabalhada de maneira errada, utilizando-se um “modelo clássico de formação contínua de professores”. As ações de formação estão em “uma perspectiva clássica”, direcionadas aos cursos de capacitação, reciclagem e treinamento, que recebem críticas por oferecerem “cursos esporádicos, de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar”¹⁸.

Esse tipo de concepção de formação é ineficiente, limitado e as ações de formação são trabalhadas de maneira isolada e sem inovações, sem um projeto articulado em que as necessidades formativas sejam diagnosticadas, os pressupostos e objetivos sejam estabelecidos coletivamente e as ações evidenciem e concorram para a continuidade do processo formativo do professor¹⁹. Superar este modelo é um dos maiores desafios do sistema de ensino brasileiro.

O “modelo de formação contínua clássica” e seu fracasso devido as diversas críticas, possibilitou o surgimento de um novo paradigma de formação contínua de professores, pautada no docente e no ensino reflexivo, visando provocar mudanças no sistema educacional. Segundo Nunes (2000):

¹⁸ Ibidem, p. 61.

¹⁹ Ibidem, p. 63.

[...] este paradigma, que vem sendo construído desde a década de 70, impõe a ideia de que para produzir a figura do professor reflexivo e do ensino reflexivo, necessário se faz definir o eixo metodológico pautado na tríade ação/reflexão/ação, possibilitando ao professor, em situação de profissionalidade, refletir na e sobre sua prática, examinando-a, perguntando sobre o que está fazendo, identificando seus limites e problemas e definindo quais formas de intervenção podem ser lançadas para resolução dos mesmos. (NUNES, 2000, p. 63-64).

Nesta perspectiva, o ensino reflexivo que forma um professor reflexivo concebe a formação a partir de uma “atitude reflexiva e atitude de pesquisa como potencializadora de tornar o professor (e, por extensão, o próprio aluno) crítico, reflexivo, consciente de seus limites e possibilidades, inquiridor de sua própria prática social²⁰”.

Outro fator principal para o investimento na formação contínua de professores refere-se a ascensão na carreira do magistério. Isto porque Nunes (2000) salienta que “no Brasil, a progressão na carreira docente é posta em execução pelo critério da titulação ou qualificação profissional, predominantemente associada à carreira do magistério superior das instituições públicas e privadas”²¹. Entretanto, na Educação Básica, os cursos de formação realizados pelos professores não garantem progressão na carreira e melhoria salarial, somente se forem cursados em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

No que se refere a “Qual *locus* a privilegiar para o desenvolvimento de ações de formação contínua de professores? ”, a autora concluiu, a partir da análise da literatura sobre formação, que a escola é o *locus* privilegiado da formação continuada de professores, devendo ser transferida do polo Universidade/Secretaria de Educação para o polo escola.

A formação a partir do contexto da escola, a inclui como um espaço formativo, fator preponderante,

[...] visto que o professor, em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, defronta-se com situações conflitivas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque o saber socialmente construído, edificando novos saberes a partir de sua inserção na prática social escolar. Neste sentido, o professor, ao longo de seu percurso profissional, faz sua descoberta, testa sua hipótese, institui novas práticas, (re) constrói seu saber, propõe novos conceitos, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens²².

Espera-se que uma formação tendo como *locus* a escola, irá se pautar em uma formação centrada nas escolas, explicada pela autora como aquela que se foca nas práticas

²⁰ Ibidem, p. 64.

²¹ Ibidem, p. 65.

²² Ibidem, p. 67-68.

escolares, nos problemas dos professores e nas práticas pedagógicas. Institucionalizar a formação que vise professores reflexivos e pesquisadores possibilita que se disponibilizem

[...] tempo e espaço de discussão e debates coletivos na e sobre a prática; reconhecem-se e valorizam-se os saberes que os professores são portadores; partilham-se saberes, há trocas de experiências, desenvolvem-se projetos de pesquisas sobre os mais variados temas que analisam os perpétuos problemas que os professores vivenciam no seu cotidiano e de intervenção para a resolução de problemas concretos. (NUNES, 2000, p. 68-69).

Essa formação mostra-se como um bom caminho, porém, que ainda precisa ser construído na realidade educacional brasileira. Há complexas dificuldades para se implantar e desenvolver um programa de formação continuada de professores, elencados pela autora, como:

[...] a não autonomia didático-financeira das escolas em propor e realizar no seu tempo e em condições satisfatórias, um dado programa de formação contínua; condições alviantes de salário; precárias condições de trabalho do professor, que se vê obrigado a uma tripla jornada, em diferentes escolas; sem falar no fato de que tais programas não se constituem em mecanismos para ascensão na carreira docente²³.

Contudo, cabe aos governantes, programas de formação e secretarias, buscarem soluções para que se possibilite vivenciar, na educação brasileira, um modelo de formação contínua adequado e condizente com a realidade e expectativas das escolas e docentes.

Qual o perfil de profissionais que se quer construir ao se propor determinadas ações de formação contínua de professores? Segundo Nunes (2000), os saberes, as competências e as habilidades que o professor deve possuir precisam possibilitar que o profissional realize sua prática pedagógica de forma inovadora, diferenciada e contemporânea.

A formação desse novo profissional, com um novo perfil, deve contribuir para a ampliação de sua consciência, possibilitando atuar competentemente, buscando soluções para os problemas encontrados em sua trajetória e compreendendo o fenômeno educacional nas suas múltiplas determinações para que possa intervir responsabilmente na realidade educacional brasileira. Exige-se um perfil de profissional que seja um agente de mudanças, de inovação, de desenvolvimento social, utilizando para isto de novos métodos e novas técnicas pedagógicas²⁴.

O professor precisa refletir e pesquisar sobre sua prática, utilizando recursos metodológicos e didáticos para trocar experiências pedagógicas, recriar formas de intervenções didáticas, possuir habilidades e capacidades que atendam as demandas atuais da

²³ Ibidem, p. 69.

²⁴ Ibidem, p. 70.

escola e sociedade, contribuindo, assim, “para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar”²⁵.

A autora, a partir de sua análise, organizou um quadro conceitual de formação contínua de professores, representado abaixo:

Quadro 1 – Quadro conceitual de Formação Contínua de Professores

ESPECIFICIDADES	CARACTERIZAÇÃO
RAZÕES	<ul style="list-style-type: none"> - fragilidade dos cursos de formação inicial dos professores; - contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; - evolução do conhecimento; - mudança da prática pedagógica do professor; - mudança da realidade escolar.
CONCEITOS	<ul style="list-style-type: none"> - aperfeiçoar, reciclar o professor, suprir conhecimentos, atualizá-los com os conhecimentos disponíveis na atualidade; - desenvolver pessoal e profissionalmente o professor para a construção da identidade profissional e estatuto da profissão.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - garantir a qualidade da educação e do ensino; - desenvolver habilidades, saberes e competências; - promover atualização e aperfeiçoamento profissional; - reconversão profissional; - ascensão na carreira docente; - colmatar as deficiências da formação de professores.
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - centrados na oferta exclusivamente de cursos de treinamento, reciclagem, capacitação: trabalhados de forma isolados e fragmentados; - centrados na oferta de diversas modalidades de formação, trabalhadas de forma articulada, integrada ao projeto pedagógico da escola, sendo o desenvolvimento de pesquisas o elemento principal.
LOCUS	<ul style="list-style-type: none"> - a escola passa a ser considerada o local privilegiado para o desenvolvimento desta formação (em serviço), pois é lá que o professor vive cotidianamente o seu fazer pedagógico, identificando os problemas e as soluções; - as universidades, secretarias de educação e sindicatos ainda aparecem, tradicionalmente como as instituições que oferecem esta formação.
PERFIL	<ul style="list-style-type: none"> - professor crítico, reflexivo, pesquisador, produtor de conhecimento; - professor reprodutor de saberes.

Fonte: NUNES, 2000.

O Quadro acima pautou-se em produções teórica de professores e pesquisadores de uma dada prática social, que, articulados, conseguem dar certa visibilidade de análise a esta formação, possuindo limites históricos frutos de seu próprio tempo/espço. (NUNES, 2000, p. 83).

²⁵ Ibidem, p. 70.

1.4 A formação continuada e o trabalho docente

A formação continuada é um direito garantido ao docente conforme a Lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O professor passou a ter sua profissão reconhecida dentro da perspectiva de profissional, garantindo direitos quanto a sua formação e aprimoramento. Especificamente, no Art. 61, parágrafos I, II e V, são previstos a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado e o tempo para estudos na carga horária de trabalho e, por conseguinte, a formação continuada, como direito do educador em uma perspectiva centrada na escola, inclusive havendo remuneração.

Nessa perspectiva, os programas de formação têm garantido parcialmente esse direito aos docentes, já que a maioria apresenta um caráter clássico, sendo verticalizadas e distantes da realidade escolar. Amador (2018) corrobora dizendo que as práticas sobre a formação continuada direcionada aos professores, de acordo com pesquisas sobre a temática, vem mostrando que os modelos de formação, ainda hoje, concentram-se em um modelo clássico de formação desenvolvidos por Universidades, empresas contratadas pelas secretarias de educação sem nenhuma vinculação com a realidades escolar. A especificidade do PNAIC se dá na sua vinculação com uma meta nacional, sendo avaliado por provas nacionais, que tornam essas formações mais articuladas às políticas públicas. Nessa vertente, a importância dos professores como se dá por serem

[...] sujeitos da sua própria formação, devendo compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p.78).

Logo, a formação focada na prática docente deve privilegiar o ambiente de trabalho do professor, objetivos da escola e características da comunidade escolar e entorno.

Imbernón (2010), pontua, ainda, que:

[...] a formação continuada pode apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz²⁶.

O professor que reflete sobre sua ação é capaz de superar os problemas enfrentados em sala de aula, sendo apoiado por uma equipe pedagógica que dialogue e em parceria busque

²⁶ Ibidem, p. 47.

soluções para as dificuldades encontradas, ancorados em uma política de formação continuada adequada as suas perspectivas e necessidades.

Na perspectiva de formação continuada contextualizada, Imbernón (2010) discorre que ela deverá considerar a identidade docente, sendo que esta envolve a dimensão pessoal e profissional. Para o autor, a identidade docente é uma união de representações, sentimentos, experiências biográficas, influências, valores, sendo que esta é mutável, transformando-se de acordo com os contextos da atuação e vivência social e histórica, sendo, portanto, uma formação que considera os professores sujeitos e protagonistas de seu desenvolvimento profissional.

Uma formação voltada para a profissão docente precisa considerar o conhecimento pedagógico específico que compõe a ação dos professores, além do compromisso ético e moral e a necessidade de compartilhar e de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, que promovem o equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura de participação social. Assim, a formação continuada de professores se articulada com o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana. (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

Entretanto, as formações atuais não consideram o contexto escolar e a identidade docente, uma vez que as políticas e programas são elaborados de forma genérica e verticalizada e o acompanhamento dos resultados dessas formações é realizado através de avaliações em larga escala padronizadas nacionalmente e aplicadas aos alunos, nos quais os resultados oferecem embasamento para mensurar a qualidade do trabalho do professor e responsabilizá-lo pelo sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2008) aborda aspectos importantes no que se refere ao trabalho docente, formação de professores e o processo de responsabilização, culpabilização, massificação e precarização da profissão trazidos pelas reformas educacionais e que se realizam a partir das mudanças nos processos educacionais, formações continuadas verticalizadas e avaliações em larga escala. São fatores que trazem inúmeras consequências negativas para os trabalhadores do magistério nas áreas profissionais, pessoais e emocionais.

Soares (2008) destaca o empobrecimento do conhecimento a partir do recuo da teoria no âmbito educacional, a valorização da prática por ela mesma cada vez mais presente, sendo o grande foco dado à epistemologia da prática e do desenvolvimento de competências na formação dos professores.

Com relação ao empobrecimento da noção de conhecimento, há uma relação com uma influência pós-moderna, o ceticismo e relativismo da verdade e não há um conhecimento

objetivo sobre o mundo. Esta tendência aparece no campo da formação e trabalho docente materializada na desvalorização do conhecimento científico, voltando-se para o recuo da teoria no campo educacional, caracterizando-se pelo advento e supervalorização da sociedade do conhecimento e da informação; adaptação ao capitalismo: conhecimento, informação, transformações contínuas e empregabilidade; pragmatismo exaltado e adequação a lógica de mercado; educação como redentora; supressão da teoria e das pesquisas, responsabilização e culpabilização docente pelo fracasso escolar; desqualificação e desvalorização da formação docente.

Soares (2008) pontua alguns aspectos da formação de professores, tais como: a reflexão sobre a prática é insuficiente e os trabalhos acadêmicos sobre a formação não abordam a dimensão ontológica do conhecimento e a necessidade de se pensar uma pedagogia baseada em um projeto contra hegemônico de sociedade. Nessa perspectiva, critica a epistemologia da prática e discorre sobre as concepções de professor reflexivo (observação e reflexão sobre a prática cotidiana-tácito), reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

As políticas neoliberais e as reformas educacionais realizadas na década de 1990 e a tendência das formações voltadas para o desenvolvimento de competências com ênfase na prática e no como ensinar estão presentes até a atualidade nas políticas de formação. Essa profissionalização que gera a desprofissionalização, pois a competência técnica exigida rompe com o compromisso político do docente, já que as formações têm um caráter pragmático, gerencialista e alienante.

Soares (2008) corrobora, afirmando que “a ideia de profissionalização docente atual, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente ‘pragmática/praticista’”. A concepção praticista favorece a formação de um docente empobrecido de bases teóricas científicas, dessa forma, a apropriação e a socialização do conhecimento científico/elaborado está cada vez menos presente nas escolas e no trabalho do professor.

No que se refere à temática da carreira, Huberman (1992) concebe-a como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, que apresenta variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada, sendo ainda que a carreira sofre transformações a partir de vários acontecimentos que marcam a trajetória docente. A carreira docente engloba sequências ou maxiciclos por quais todos passam em sua profissão. O autor destaca as fases da carreira profissional do professor, de acordo com o tempo de experiência, e sua classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos, sendo

estas: Entrada na carreira (0 a 3 anos), Estabilização (4 a 6 anos), Diversificação (7 a 25 anos), Serenidade (25 a 35 anos) e Desinvestimento (35 a 40 anos).

O início da carreira (Entrada) caracteriza-se pelo encantamento, experimentação e adoção de responsabilidade; entretanto a fase inicial ocasiona dificuldades, tais como: enfrentamento da complexidade do trabalho e preocupação consigo, conflito entre a realidade e as expectativas, trabalho fragmentado e descontextualizado, dificuldade com a didática em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, problemas nas relações interpessoais pela inexperiência, pouco recurso material e traquejo em sala com questões de comportamento dos alunos.

Na fase de Estabilização, o profissional almeja o equilíbrio, a harmonia na profissão, se autoafirmando como mais experiente, sentindo-se competente pedagogicamente, o que o faz ter segurança e presença em sala de aula para resolução de conflitos, além de enfatizar a didática para o processo de ensino.

Já na Diversificação, o professor busca novos horizontes e experimentações, diversificando suas práticas, se sentindo motivado e envolvido para alcançar voos mais altos; entretanto, o longo tempo exercendo a profissão também provoca: cansaço, desgaste, desencanto, rotina e crises existenciais.

Com a Serenidade e o distanciamento afetivo, o docente alcança a calma, dominando a sala de aula didaticamente e disciplinarmente, minimizando os impactos de avaliações externas, projetando metas futuras; contudo reclamam mais do trabalho pelo desgaste e desencanto, são mais inflexíveis e resistentes a mudanças.

Por fim, o Desinvestimento, no fim de carreira, onde o profissional recua e se interioriza, demonstrando isolamento e introspecção, o otimismo os tornam reflexivos, pois percebem além da escola e refletem cansaço. Essas fases podem sofrer alterações na sua ordem, o que se chama de “trajeto problemático”, devendo buscar alternativas para solucionar o problema.

Os ciclos de vida profissional do professor devem ser conhecidos pelos intelectuais que formulam os programas de formação continuada, pois demonstram as experiências e trajetórias do docente, essenciais quando se pensa em formação. Tais informações fornecem dados e parâmetros para as políticas de formação continuada, possibilitando que a formação continuada seja organizada e adequada a cada fase do professor.

Além dos fatores relacionados ao ciclo da carreira, o professor também é constituído de aspectos emocionais, ideológicos, políticos, familiares, religiosos, etc. que compõe sua identidade e que precisam ser considerados ao se pensar formação continuada para este

público, para que seja condizente a sua realidade, expectativas e necessidades. A formação continuada não pode se traduzir em aprimoramento profissional, pois é um processo complexo, reflexivo e contextualizado. Huberman (1992) destaca que para compreender melhor o desenvolvimento profissional dos docentes, são necessárias pesquisas acerca das suas histórias de vida. Por fim, uma rede complexa e subjetiva compõe a figura do professor e precisa ser considerada nas políticas de formação e programas.

De um modo geral, a democratização da educação na América Latina se deu de forma ambígua e contraditória, já que ampliou o acesso à escola, porém massificou o ensino e contribuiu para a precarização do trabalho docente. Oliveira (2008) discorre que “compreende-se por massificação do ensino os processos de padronização dos meios didáticos e procedimentos pedagógicos, a adoção de critérios homogêneos de organização do trabalho escolar, as avaliações externas, entre outros fatores”. A escola pública e de qualidade e os possíveis avanços conquistados acabaram por se dissolver ao longo do tempo, fator relacionado as transformações ocorridas no século XX.

Essa autora cita uma pesquisa realizada pelo MEC (2007) com vistas a identificar o perfil dos docentes no Brasil, onde, segundo dados do INEP e de acordo com o Censo Escolar de 2017, o número de professores atuantes no país ultrapassou os 2 milhões e meio, todos com perfil e remuneração variados. A atuação dos mesmos é diversificada, assim como as condições de trabalho e formação, ambas resultantes das enormes disparidades regionais existentes no país, que convertem em condições econômicas desiguais e injustas. A organização e distribuição dos professores entre capital e interior segue parâmetros que consideram o sexo, idade, experiência e condição social. Em relação ao gênero, as mulheres em sua maioria atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental e os homens no Ensino Médio.

Outro fator apontado retrata o acesso à cultura, lazer e saúde que influenciam na formação e no bem-estar do professor, demonstrando que a maioria quase não frequenta cinemas e teatros; metade destes leem livros semanalmente e a minoria pratica algum tipo de atividade física (MEC, 2017). Em relação ao uso de tecnologias, metade não tem acesso a computadores e à internet.

A pesquisa demonstrada neste estudo aponta que na educação básica o quantitativo de professores habilitados nas áreas de ciências exatas e biológicas (Física, Química, Matemática e Biologia) é insuficiente, especialmente para atuação no Ensino Médio. Os dados do Censo Escolar (MEC, 2017) representam as imensas disparidades existentes entre os professores no que concerne a sua formação, condição social e de trabalho, resultando em profissionais com

níveis e qualidade de formação diferentes, ocasionando uma educação desigual nas escolas e aumentando as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Como relatado anteriormente, o educador resiste às desigualdades e enormes desafios na sua formação e realidade profissional e as reformas educacionais vieram sobrecarregar ainda mais o trabalho docente. Os professores, nas escolas públicas, enfrentam problemas e desafios, que adquiriram novas faces com a emergente reestruturação do trabalho escolar, consequência das transformações educacionais.

As mudanças oriundas das reformas na organização e gestão escolar que buscavam maior flexibilidade e autonomia das escolas, descentralizando os processos de gestão administrativos, pedagógicos e financeiros, acabaram trazendo para escolas, direção e especialmente professores uma maior responsabilização pela educação e, conseqüentemente, culpabilização pelos resultados negativos apresentados pelas escolas públicas do país.

1.5 Aspectos do desenvolvimento da carreira docente

As reformas em implementação no campo da formação de professores encontram na LDB nº. 9.394/1996 e em legislação complementar, a base institucional para se consolidar e para definir novas políticas nesse. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, em discussão desde o final dos anos de 1990, sob o embate de diferentes concepções de formação – umas, em estreita conexão ao modelo de ajuste neoliberal, outras, distanciadas desse modelo por conceberem a formação a ser construída “em bases teoricamente sólidas se fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social” (FREITAS, 1999, p. 29), – têm o seu formato legalmente instituído na primeira década do século atual.

Outra demanda dos professores se refere à regulamentação profissional e valorização do magistério, apesar da Constituição Federal de 1988 dispor sobre a necessidade de Plano de Carreira para o Magistério Público com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, como um dos requisitos a serem garantidos para a valorização dos profissionais da educação, porém, segundo Oliveira (2008), verifica-se que a maioria destes direitos são usurpados do trabalhador da educação.

As leis garantem os recursos que devem ser destinados à carreira, salário, estrutura e recursos necessários para a realização do trabalho docente, entretanto, diversas regiões, estados e municípios apresentam baixos níveis de investimento e pouco recursos para a educação, especialmente a partir da municipalização, com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei nº. 9424/96 e o Decreto Federal nº. 2264/97 que reorganizaram a descentralização do ensino e repasse de recursos.

A realidade das escolas é precária, as instalações são inadequadas e os recursos escassos para que os professores realizem seu trabalho, sendo que a maioria dos trabalhadores se utiliza dos seus salários para custear os materiais necessários e básicos para o exercício do trabalho docente. O agravante desta situação ocorre, ainda, porque estes trabalhadores possuem baixos salários, são desvalorizados e os direitos a carreira e remuneração adequada são usurpados. Este cenário ocasiona, como consequência, a perda da qualidade da educação, pois não é possível a realização de um trabalho sem estrutura adequada, escassez de recursos básicos, inexistência de salários adequados e com carga horária de trabalho exaustiva.

Outro ponto a ser destacado e que interfere no trabalho docente, refere-se às transformações políticas, sociais e tecnológicas, que colocam os professores em uma busca de aprimoramento permanente, de domínio das novas tecnologias e instrumentos didáticos; em contrapartida, as formações (inicial e continuada) para estes profissionais é precária, ineficiente e verticalizada e/ou é inexistente. O educador, por conta própria, necessita ir em busca desses conhecimentos, utilizando recursos do pouco salário que recebe em formações na iniciativa privada e de qualidade duvidosa, sacrificando o pouco tempo livre que lhe resta para o lazer, utilizando os fins de semana e férias para estudar; fatores estes que sobrecarregam, massificam e precarizam a qualidade de vida deste trabalhador.

As reformas educacionais trouxeram as ditas inovações pedagógicas, reestruturação e padronização curricular, as avaliações formativas e em larga escala para a realidade desses profissionais; demandas que aumentaram a responsabilidade e obrigações dos professores, ampliando sua carga horária de trabalho, que já era extensa, promovendo a culpabilização docente pelos baixos índices das avaliações nacionais.

A precarização nas relações de trabalho é oriunda das mudanças neste setor, a busca da flexibilização nessa relação que leva à desregulamentação da legislação trabalhista. Castel (1997 apud OLIVEIRA, 2009, p. 166-167) discorre sobre esta análise, discutindo

[...] as metamorfoses da questão social, considera como um questionamento da função integradora do trabalho hoje na sociedade. Esse autor demonstra que o sistema de proteções e garantias sociais vinculadas ao trabalho vai sendo desmontado para chegar ao que caracteriza como “um processo de precarização que atinge as situações do trabalho, no sentido da sua re-mercantilização e de soluções na ordem do mercado, como efeito particular da globalização.

Nessa perspectiva, a precarização do trabalho se dá pela incessante flexibilização das regras de contratação, baixos salários, ausência de estabilidade, informalidade nas relações de

trabalho, o mínimo de direitos sociais, visando sempre beneficiar o empregador com a desculpa de se evitar a crise do capitalismo e o desemprego.

A precarização do trabalho é justificada pela busca de crescimento econômico que não leva à ampliação do número de empregos, ocasionando o aprofundamento das desigualdades sociais. A flexibilização nas relações de trabalho, enfraquecimento das legislações social e trabalhista, baixas taxas de sindicalização e a quase inexistência de greves, demonstram a força dos empregadores e o domínio dos seus trabalhadores. Segundo Oliveira (2008), o magistério público se enquadra neste cenário devido ao alto número de contratos temporários de trabalho, no qual os professores contratados usufruem de poucos direitos trabalhistas, sendo controlados e tendo sua voz calada pela ameaça do desemprego eminente no caso de se rebelarem contra o sistema.

A relação dos profissionais do magistério com o seu sindicato é relativamente conciliável, onde 55% são associados, 14% são associados e militantes e 28% não associados. Entretanto, ao se analisar o engajamento em movimentos sociais, se tem um índice pequeno. Os sindicatos estão enfraquecidos, pois as mudanças nas relações de trabalho trouxeram inúmeras demandas que estes não conseguem atender. Oliveira (2008) destaca que “nos países latino-americanos, a organização sindical sofre direta ou indiretamente limitações que resultam em organizações fragmentadas e fracas, aumentando as dificuldades de integração efetiva dos trabalhadores”.

Diante deste cenário, as organizações sindicais recebem críticas sobre seu papel e função efetiva, favorecendo seu enfraquecimento, pouco prestígio e confiança por parte dos trabalhadores do magistério, mesmo que os sindicatos tenham sua origem a partir do movimento de professores, de acordo com o percentual de docentes associados mostrados neste trabalho, o mesmo perdeu sua identidade e crédito diante os docentes.

O Brasil, ao longo de sua história, desenvolveu uma política salarial do setor público diversificada, na qual os vencimentos dos docentes se diferenciam por diversos aspectos como: carreira, contrato de trabalho, regime de trabalho, nível e classe, tempo de serviço, investidura em cargos de confiança, gratificações incorporadas, titulação, etc.

A diferenciação econômica regional contribuiu para as diferenças salariais dos docentes, nos âmbitos federais, estaduais e municipais; professores com os mesmos cargos não possuem isonomia de salários. A busca dessa igualdade é o grande desafio enfrentado pelos sindicatos, além de condições de trabalho adequadas, jornada reduzida, carreira, reconhecimento.

A massificação, intensificação e precarização do trabalho docente trazem inúmeras consequências para a categoria de professores, tais como desvalorização, descontentamento, evasão e o adoecimento.

Thurler (2002, p. 90 apud PERRENOUD, 2002), afirma que o século XXI e suas transformações para o campo educacional exigiu dos professores novas competências, modificando também a formação para o desenvolvimento de competências para nova escola, contrapondo-se à didática passiva de transmissão de conhecimentos. Dentre as transformações trazidas para a educação, destacam-se as reformas educacionais que desafiaram o professor a reinventar seu local de trabalho, a escola, e a si próprios como pessoa e profissional.

As transformações políticas e sociais modificaram o público escolar, levando o docente a lidar com a heterogeneidade discente em sala de aula, fator que o obriga a rever e transformar sua prática e didática todos os dias para atender positivamente às necessidades e dificuldades de seus estudantes. Esta mudança vai além de algo pessoal, já que exige modificar sua concepção de trabalho e propiciar a cooperação e o trabalho coletivo. Por conseguinte, o professor deverá ser capaz de adequar sua prática para a complexidade trazida pela transformação dos sistemas educacionais e diversificação do público escolar.

No que se refere à formação de professores, o docente não pode ser visto como um “tarefeiro”, executor de tarefas; deve ser considerado integrante e transformador de um sistema que necessita do seu empenho para o alcance da qualidade, promovendo a criação de novas competências. Voltando-se para a inovação do desenvolvimento escolar, o foco principal é o aprendizado do aluno que está intimamente ligado ao trabalho do professor; segundo Thurler (2002), para melhorar o desempenho dos alunos é necessário que o docente construa coletivamente um ponto de vista comum quanto a forma de aprendizado dos discentes; se comprometam e se responsabilizem pelo avanço dos seus estudantes; desenvolvam um ambiente de integração e cooperação para que o aluno se envolva no processo de desenvolvimento; trabalhem coletivamente para praticar as ações pensadas conjuntamente.

Aprofundando a questão da formação contínua, é preciso substituir práticas antigas, engessadas e passivas por formações construídas coletivamente pelos professores, objetivando a criação de projetos e alternativas para resolução de problemas do cotidiano escolar. Entretanto, segundo Thurler (2002), o trabalho nas escolas ainda segue uma perspectiva burocrática, hierarquizada e regulada dos processos de gestão. A autora ainda contribui afirmando que “a cultura administrativa e profissional da maioria dos sistemas escolares, ainda é fortemente enraizada no individualismo e em uma visão hierárquica dos

procedimentos de gestão e de controle”. Portanto, é preciso romper com esta realidade, fomentando a gestão participativa que é pautada na diversidade, independência, autonomia, cooperação, prática do contrato e avaliação, transparência na informação, negociação e acordo.

A formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor deve se reinventar em uma perspectiva de transformação da realidade escolar a partir da coletividade, cooperação, contextualização e integração entre todos os atores envolvidos no processo juntamente com o governo e intelectuais que formulam tais políticas de formação. A autonomia precisa da cooperação de todos os envolvidos para se realizar.

Diante deste cenário, a massificação e precarização do professor se mostram evidentes e as soluções para estes problemas precisam ser implantadas. Oliveira (2009) comenta sobre o adoecimento docente em virtude das inúmeras exigências do âmbito escolar, onde necessitam de habilidades e conhecimentos diversos para atender as novas demandas que lhe são impostas. Dessa forma, a jornada de trabalho amplia e a qualidade de vida do docente diminui com tantas exigências e pouco retorno do trabalho realizado. Por conseguinte, a perda da qualidade de vida reflete em doenças, que, segundo a autora, as doenças psíquicas são as mais comuns e causadas pelo excesso de trabalho e ambientes estressantes, tais como: depressão, ansiedade, alcoolismo, cansaço físico e mental que trazem consequências para realização do trabalho docente, para o ambiente familiar e custos sociais devido ao aumento de licenças saúde.

Assunção e Oliveira (2009) propõem medidas preventivas para melhorar o ambiente psicológico da escola, como: racionalizar o regime de trabalho/descanso, regular a carga de trabalho, eliminar excessos de carga de trabalho extraclasse e implantar política de vigilância para distúrbios mentais nos docentes. Aspectos relacionados às precárias condições de trabalho, falta de reconhecimento profissional, diferenças culturais, relações interpessoais conflituosas com seus pares, comunidade e gestão, e a perda de autonomia são, também, causadores da insatisfação no ambiente de trabalho.

A incessante busca pela qualidade e universalização levou a educação brasileira às reformas educacionais para a implementação de novas políticas para educação. A universalização, a partir da ampliação da oferta do ensino fundamental, aumentou as demandas das escolas, sem o apoio e suporte necessário para tal objetivo. O professor, colocado como protagonista do processo educacional, acabou sendo responsabilizado e tendo seu trabalho intensificado, precarizado e massificado.

A sobrecarga devido as múltiplas tarefas e responsabilidades, regulação e controle levam ao sofrimento no trabalho com pressões e frustrações diárias que causam estresse e adoecimento. As doenças físicas e os transtornos psíquicos estão presentes na realidade docente e são as grandes causadoras do afastamento destes profissionais dos seus locais de trabalho. Tal cenário prejudica o processo de ensino, precariza a profissão, compromete a qualidade da educação e apresenta altos custos sociais, fatores estes que levam à morbidade, que se instaura a partir de um ambiente de trabalho e organizacional precário, massificante e estressante, desvalorizando e desprestigiando o profissional do magistério, tornado a profissão pouco atrativa e valorizada, o que favorece os péssimos cursos de formação, salários baixos, condições precárias de trabalho e exploração profissional com contratos de trabalho inadequados.

1.6 Prática Pedagógica e Prática Educativa

Há a necessidade, ainda, de diferenciar prática pedagógica e prática educativa; Franco (2016) conceitua a primeira, a partir da fala de alunos e professores que a consideram como um roteiro didático de apresentação da aula; são as práticas sociais exercidas com objetivos de consolidar processos educacionais. Por conseguinte, diferencia que existem práticas docentes pedagógicas e outras sem esta base, mecânicas, e que desconsideram a formação humana. Naquelas que são pedagogicamente construídas há a mediação humana e não sua submissão, devendo, portanto, ser organizada com intencionalidades fundamentadas por sentidos. Assim, será pedagógica se provocar a reflexão contínua e coletiva, para que a intencionalidade alcance a todos. A prática pedagógica em seu sentido de *práxis* necessita uma ação consciente e participativa, oriunda da multidimensionalidade que rodeia o ato educativo, caracterizando a subjetividade pedagógica. Já a prática educativa se refere às ligadas aos processos educacionais.

Em relação às conceituações da Pedagogia e da Educação, são conceitos articulados, em que a Educação, epistemologicamente, é o objeto de estudo da Pedagogia e, ontologicamente, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam os sujeitos. A Pedagogia se organiza, compreende e as transforma no âmbito educacional que dão sentido e direcionamento às educacionais. A principal diferença é no foco, pois a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais impostas a uma geração, realizado pela ação pedagógica dentro de um processo de regulação, finalmente um processo educativo. Conclui-se que ela oferece direcionamento de sentido às práticas sociais, destacando seu caráter político.

A prática educativa caracteriza-se como um ato de fazer humano, em um determinado contexto e envolve aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais. Segundo Simionato (2011), “[...] está intimamente relacionada com a prática econômica, já que desenvolve, entre muitas outras, as capacidades necessárias para a manutenção da produção material e cultural, estando condicionada a uma formação social determinada. A autora destaca que a prática educativa é uma forma de poder atuando a favor da manutenção do *status quo*, podendo realizar o oposto.

A Pedagogia e seu objeto se restringiram às tarefas instrucionais, fator que prejudicou a prática pedagógica. Dessa forma, como teoria da instrução, a Pedagogia limitou-se a organizar e transmitir informações, por conseguinte, sua prática se voltou à transmissão de conteúdos instrucionais. Essa Pedagogia de base técnico-científica se difundiu com diferentes visões. Contudo, como prática social que conduz ao pensamento reflexivo e crítico sobre as educativas, se encaixa em uma perspectiva epistemológica crítico-emancipatória. Entretanto, esta última não está presente efetivamente nas práticas educativas atuais. O caráter reflexivo, dialógico e crítico da educação não é encontrado atualmente nelas, uma vez que cada vez mais assumem um papel instrucional de preparação dos jovens para exames externos de nível de aprendizagem. Uma educação voltada para a racionalidade econômica e não para a formação significativa do sujeito.

A concepção pedagógica técnico-científica possui uma visão mecanicista de mundo e naturalista de homem; defende a neutralidade do pesquisador na explicação dos fenômenos, tendo expressão positivista que difundiu uma educação laica e burguesa, na tentativa de organização e estabilidade social do Estado. Dessa forma, organiza e normatiza as práticas na busca de eficácia e objetivos sociais específicos. A finalidade de preparação para a vida pode ser vista nos dias atuais, na dedicação pela formação de competências e habilidades, colocada dentro de um pressuposto de base para inserção social e para políticas de avaliação e regulação das práticas pedagógicas, de caráter neoliberal que prejudicam a formação plena do indivíduo, foco na racionalidade e não subjetividade do processo educacional.

A concepção pedagógica crítico-emancipatória dentro da perspectiva histórico-dialética (de Marx e Engels) tem como princípio a historicidade enquanto condição para a compreensão do conhecimento; a realidade se constrói dentro de um processo histórico e contraditório desta, onde sujeito e objeto estão em um processo contínuo e dialético de formação. Propõe uma filosofia da *práxis*, ações para transformação social. Logo, a prática pedagógica se dá para a formação do sujeito para *práxis*, dentro de uma perspectiva coletiva de emancipação e consciência política e social. O PPP assume o papel de organizador da

dimensão pedagógica da escola, entretanto, sua função vem se resumindo estritamente a aspectos burocráticos e regulatórios sem correlação com as necessidades e especificidades escolares. A prática docente necessita dos fundamentos da Pedagogia e de suas práticas para ser exercida; esta é relacional e mediatizada por diversas determinações históricas e subjetivas, individuais e coletivas, contextuais e pessoais.

As práticas pedagógicas são organizadas para o atendimento de demandas educacionais da comunidade social na qual está inserida; acordos coletivos, pactos e até imposições definem sua representatividade, valor e concretização. Entretanto, o processo educativo como ato transformador acaba reagindo a estas imposições. A prática docente é considerada pedagógica quando abrange a intencionalidade desejada para agir. O professor consciente do seu papel social, vinculado aos objetivos educacionais, à formação plena do seu aluno e a transformação social tem uma prática pedagogicamente fundamentada; aquele que dialoga com seus pares é o docente que está sempre em vigilância crítica.

Segundo Freitas (2016), no processo de formulação das categorias da organização do trabalho pedagógico está presente o pressuposto de reconstrução pela reflexão e pensamento, caracterizando uma atividade complexa que compõe a formação humana na escola. O autor discorre que

A reconstrução dessa prática no e pelo processo de reflexão implica em que você se valha de conceitos e categorias que vão ancorando essa reconstrução da prática no plano da teoria. Entre essas categorias que vão emergindo desse contato com a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico, a categoria da avaliação aparece como aquela que sobredetermina, basicamente, o conteúdo e método – na forma escolar atual. (FREITAS, 2016, p. 06).

Essas categorias na formação escolar se configuram cumprindo duas funções sociais: excluir e subordinar, caracterizando os dois papéis clássicos que o sistema social atribui à escola atual. Desde 1980, a avaliação surge pautando as teorias de responsabilização atuais; desde esse período, o processo avaliativo moldava a organização do trabalho pedagógico do professor.

O poder da avaliação em larga escala, para o autor, é uma violência, pois destaca que essas “políticas públicas pautaram a supremacia da avaliação externa e, através dela, mataram a própria avaliação que estava no interior do processo pedagógico da escola sob controle do professor”²⁷.

²⁷ Ibidem, p. 06.

Pode-se dizer que a avaliação externa se sobrepõe à avaliação interna da escola, que é colocada em segundo plano. Por conseguinte, “o professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos nela e não em função do que ele acha que seu aluno precisa”²⁸.

O autor tem o objetivo de analisar como a avaliação externa interfere na atividade do professor, como adentra a escola afetando as outras categorias presentes na organização do trabalho pedagógico, como: os objetivos, o conteúdo, os métodos; nesses quesitos como influi e determina os métodos e conteúdos no interior da sala de aula e da escola.

O poder da avaliação externa sobre a interna tem um cunho de controle político e ideológico da própria escola, pois os processos de avaliação externa são balizados por concepções de políticas públicas baseadas em teorias de responsabilização verticalizadas e meritocrática. No final da década de 1980, a proposta de maior contraposição à forma escolar capitalista foi a Pedagogia Histórico-Crítica estruturada pelo professor Saviani, que realizou “uma abordagem avançada para a educação e estabeleceu uma contraposição com as outras vertentes, descritas por ele, e que estão no jogo, como: a tecnicista, escola-novista e a tradicional”. (FREITAS, 2016, p. 07).

O autor argumenta que escola pública não é unitária, logo, não é para todos, apresentando um caráter dual, que coloca caminhos diferenciados para seus estudantes, já que mesmo incluído, em certo momento da sua escolaridade, o sistema irá lhe excluir. Freitas (2016) faz uma analogia “como aquilo que os sociólogos franceses chamavam de uma lógica que vai da escola primária até o ensino médio (entra pelo ensino fundamental e sai, e outra que entra pelo fundamental e sai na universidade”. Neste contexto, deve-se lutar contra essa escola que segrega o acesso ao conhecimento (de acordo com a origem de classe).

Os reformadores empresariais na tentativa de garantir o direito a aprendizagem a todos devido à necessidade de se instruir o trabalhador um pouco mais em virtude da complexidade atual do processo produtivo, dão ênfase ao termo “tem que garantir o direito de aprendizagem do aluno”, porém, este direito já está posto desde 1980.

Dessa forma, a categoria trabalho precisa ser inserida como componente do estudo e suas repercussões na organização da escola e do trabalho pedagógico analisadas. Freitas (2016) reflete que “quando se tem o trabalho como princípio educativo, o que é certo e o que é errado fica automaticamente controlado pelo próprio trabalho”, uma vez que para se realizar um trabalho é necessário conhecimento para fazê-lo.

²⁸ Ibidem, p. 06.

Nesta perspectiva, o conhecimento assume uma escala de valores, pois “quanto mais conhecimento, mais valor a pessoa acumula, quanto menos acumula, menos vale. O conhecimento, em si, é uma mercadoria nesse processo, ele vira uma mercadoria com um valor”²⁹.

O esforço pessoal define o que o indivíduo acumula de capital humano, sendo, portanto, seu mérito. Analisando dessa perspectiva, se naturalizam os processos de exclusão da escola, o sistema se desresponsabiliza. Por conseguinte, esse sistema omissivo fala em responsabilização, mas para os outros, que são os professores.

Não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas; a lógica do movimento dos reformadores justifica essa conversão. Ou seja, para eles, as desigualdades de posse de capital humano são desigualdades derivadas de esforço individual. A escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas. Então, se transfere para uma agência, que é a escola, a responsabilidade de cuidar daquilo que é produzido socialmente pelos próprios empresários, a desigualdade social. E você passa a discutir então, quantos alunos avançaram, quantos não avançaram, quantos estão na média, quando estão proficientes, abaixo da proficiência, etc³⁰.

As fundações ligadas às grandes empresas conduzem esse processo, dão suporte a estas ideias, no Brasil e no exterior. Nos Estados Unidos (EUA), por exemplo, as fundações dominam o Ministério da Educação. Essas grandes empresas de consultoria são instaladas nos prédios das Secretarias da Educação a serviço da reforma empresarial da educação. Segundo Freitas (2016), essa perspectiva está há mais tempo sendo aplicada no Estado de São Paulo, porém os reformadores empresariais não têm sido bem-sucedidos, pois, se assim fossem, teriam uma aplicação mais forte destas ideias.

Outra forma de privatização da educação são os sistemas pedagógicos prontos, que acabarão por destruir o sistema público se não houver resistência como aconteceu em outros países, como Chile, e com o surgimento do movimento de resistência nos EUA que retirou meio milhão de crianças dos testes do sistema de avaliação em larga escala, onde os “pais mandaram uma cartinha para escola dizendo: ‘Meu filho não vai mais fazer avaliação’. Este movimento chama-se *opt-out*. É o nome de um dispositivo legal que permite ao pai decidir se a avaliação de larga escala será ou não feita pelo filho”. (FREITAS, 2016, p. 24).

Segundo Franco (2016), a pedagogia se interrelaciona com culturas, subjetividades, sujeitos e práticas e se utiliza da didática para a produção da aprendizagem a partir de

²⁹ Ibidem, p. 22.

³⁰ FREITAS, Loc. Cit.

processos de ensino anteriormente planejados. O planejamento é importante para a organização e reorganização deste processo, o qual necessita de intervenções planejadas e científicas sobre o objeto para a *práxis*; as práticas pedagógicas se organizam para atender demandas educacionais. Contudo, esse planejamento precisaria ser aberto para atender as contradições educacionais, já que este é um processo em constante diálogo e transformação. A prática pedagógica carrega a perspectiva crítica das práticas educativas, com o objetivo de transformação coletiva das aprendizagens. O docente para transformar sua prática em pedagógica necessita da reflexão crítica sobre sua ação e consciência da intenção de suas práticas.

A prática pedagógica, na perspectiva crítica, atende aos seguintes princípios: primeiramente se organiza a partir de intencionalidades planejadas que serão buscadas ao longo do processo didático de diferentes formas, isto é, a *práxis* dentro da visão marxista como relação dialética entre homem e natureza; a transformação da natureza pelo trabalho leva o sujeito a se transformar. Dessa forma, a emancipação como objetivo da prática pedagógica conceitua a *práxis* como uma ação reflexiva para transformação da teoria que determina.

Como segundo princípio, Franco (2016) destaca que as práticas enfrentam resistências e desistências que caminham em uma perspectiva dialética; o professor, durante o processo educacional, passará por variáveis, dificuldades, subjetividades e contradições que necessitarão da reflexão sobre a sua ação; assim, práticas mecânicas e fechadas levam ao engessamento do diálogo, mediação e debate das concepções didáticas. O educador deve pautar a prática docente como social que transforma e produz saberes e valores, levando o aluno a formação plena, reflexiva e crítica de sua realidade. Contudo, este professor necessita de uma formação que o torne capaz de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática; precisa compreender a *práxis*, logo, precisa de uma formação reflexiva, dialógica e crítica para que possa atuar seguindo esses pressupostos e consciente das intencionalidades sociais de sua ação para emancipação do educando.

As práticas pedagógicas trabalham em uma perspectiva da historicidade e se transformam pelas contradições, necessitando de transformação, de envolvimento crítico e reflexivo de seus atores. A educação como prática social humana é histórica, inconclusa e dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias; por ser histórica, a educação se transforma pela ação do homem e produz transformações em seus sujeitos. Dentro dessas especificidades, irão representar o momento e as circunstâncias atuais e sínteses provisórias

que organizam o processo educacional. A prática será construída de acordo com o período e circunstância da qual está inserida naquele momento.

A organização das práticas pedagógicas se articula com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo, a partir de relações dialéticas pautadas nas mediações entre o total e o particular; essa prática expressa o momento histórico, o cenário econômico, cultural, social e ideológico de uma época. Logo, direciona a prática docente e, por serem anárquicas, estão além do planejado, buscando sempre a reflexão, renovação, inclusão, dialética, criticidade e emancipação.

A prática docente é subjetiva ao professor, pois ao ministrar uma aula, realiza uma síntese do saber pedagógico trazido por ele, desta forma, o conhecimento é construído durante sua prática, sua formação e fundamenta a ação docente. Pimenta (2002) descreve que o professor recruta diversos recursos (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, etc.) para realizar um diagnóstico da situação, desenvolver estratégias de intervenção e prever futuros acontecimentos. O docente reflete sobre o seu trabalho, portanto constrói um saber que é a organização do conhecimento para a ação, o chamado saber pedagógico. (ALIAS, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, Pimenta (2002) reflete que:

Ao defrontar-se com os problemas da sala de aula que são bastante complexos, o professor lança mão dos conhecimentos que possui de uma maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização desenvolvidas com base metódica. (PIMENTA, 2002, p. 44).

Ao desenvolver a prática docente é necessário embasamento teórico, portanto, o professor deve conhecer os conteúdos obrigatórios para a organização programática, desenvolvendo sua *práxis*, possibilitando a reflexão sobre sua prática.

O docente precisa ter acesso a uma formação de professores de qualidade, que o prepare para as demandas da sociedade do conhecimento e favoreça a melhoria da qualidade de ensino. Alarcão (2003, p. 12) aponta que “a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida”. Por conseguinte, a qualidade da formação desses professores para o desenvolvimento de sua qualificação profissional é urgente. O docente precisa desenvolver competências relacionadas a criar, estruturar e dinamizar as situações de aprendizagem significativa, além de estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. (ALIAS, 2011)

1.7 A avaliação em larga escala como uma forma de regulação

A responsabilização se configura, segundo Oliveira (2008), a partir da nova regulação educativa trazida pelas reformas, na qual a escola é colocada como centro da gestão escolar, aumentando suas obrigações e demandas, porém, sem ter estrutura e recursos adequados para tais responsabilidades. O processo de descentralização educacional promoveu a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, tendo como objetivos a redução de custos e controle dos processos pela política educacional. Essa padronização dos processos escolares se dá com a esquematização de currículos centralizados, prontos e fechados (tal qual a BNCC), livro e material didático, vídeos, programas de computadores, exames nacionais de avaliação e manuais de direcionamento do trabalho pedagógico. A autora discorre que “compreende-se por massificação do ensino os processos de padronização dos meios didáticos e procedimentos pedagógicos, a adoção de critérios homogêneos de organização do trabalho escolar, as avaliações externas, entre outros fatores”. (OLIVEIRA, 2008)

A coletividade citada na Legislação Educacional (1996) ampliou a participação dos professores em diversos processos educacionais na escola, ocasionando a sobrecarga deste profissional e a massificação e precarização do seu trabalho.

Outro fator regulador é a avaliação, colocada como principal instrumento para medição do desempenho da comunidade escolar (alunos, professores), desconsiderando os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ignorando as particularidades regionais com provas fechadas e padronizadas para todo o país. Oliveira (2008) relata que “[...] nas últimas décadas, a ampliação dos exames regulares estaduais e nacionais e ainda as avaliações externas, bem como a avaliação institucional, como indicadores de desempenho educacional, utilizados para monitorar o sistema de ensino no País”.

Freitas (2016) destaca, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola dentro do modo de produção capitalista coloca a categoria da avaliação entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico, sendo uma categoria diferenciada, modulando as demais, sobrepondo-se às outras categorias, como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo.

Na atualidade, ganhou destaque a supervalorização das avaliações em larga escala, as quais sobredeterminam as outras categorias da organização do trabalho pedagógico. A perspectiva de alcançar os índices determinados, acabam por condicionar o trabalho docente

aos testes nacionais, os quais decidem o que o professor vai ensinar em sala de aula e acabam por restringir o ensino à “preparação para a prova”.

Importante destacar que a descentralização proposta pelas reformas na década de 1990 esteve voltada para o alcance da eficiência, ampliação da autonomia da escola, concomitantemente a suas obrigações e responsabilidades; isso se deu com pouco ou quase nenhum suporte das políticas educacionais.

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentárias, jurídicas, pedagógicas e políticas. (OLIVEIRA, 2008, p. 07).

Diante deste cenário, a massificação e precarização do professor se mostram evidentes, onde estes necessitam de habilidades e conhecimentos diversos para atender as novas demandas escolares que lhe são impostas. Dessa forma, a jornada de trabalho amplia e a qualidade de vida do docente diminui diante de tantas exigências e pouco retorno do trabalho realizado. A autonomia precisa da cooperação de todos os envolvidos para se realizar.

Por conseguinte, sendo a autonomia uma reivindicação docente necessária nos âmbitos profissional e institucional, se caracteriza dentro da perspectiva de liberdade para a realização da sua função; esta autonomia só pode ser alcançada se a escola também tiver esta liberdade organizacional. Essas são as demandas dos sindicatos, escola e professores autônomos para a efetivação do trabalho escolar. A autonomia trazida pelas reformas se traduz em responsabilização e não em liberdade. Os direitos e condições adequadas de trabalho precisam ser garantidos para que haja liberdade e autonomia institucional e docente.

Oliveira e Assunção (2009) realizam uma abordagem sobre a responsabilização atribuída ao professor em virtude das reformas educacionais. Tais fatores trazem novas funções aos docentes, que incidem, inclusive, sobre sua saúde, relacionando esta intensificação do trabalho ao seu adoecimento. As reformas nos sistemas de ensino desde 1990 com a busca da universalização do Ensino Fundamental, a ampliação do ensino médio e, recentemente, o atendimento à educação infantil, tendo como princípios promover a equidade social a partir da oferta educativa a população carente, que, por conseguinte, ocasiona mudanças e desdobramentos na realidade do professor e sua prática.

As reformas trazem uma nova regulação educativa centrada na gestão escolar, a saber: exames nacionais, flexibilidade curricular, avaliação institucional e participação da comunidade na gestão escolar. Logo, a escola amplia seu atendimento e tem autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Tais mudanças reconfiguram os sistemas educativos contribuindo para a responsabilização da gestão escolar no que se refere à eficácia, excelência e produtividade. A justiça social ligada a princípios de eficácia orientam as políticas públicas educacionais atuais, ou seja, a democratização com massificação do ensino. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 08).

Esse cenário de contenção de gastos e de restrição de recursos, ocasionam efeitos sobre as condições de trabalho e remuneração dos professores, pondo em risco a qualidade da educação. A intensificação e diversas exigências direcionadas aos profissionais da educação levam a uma maior responsabilização destes na autonomia para resolução de problemas.

Assunção e Oliveira (2009) discorrem que o trabalho docente contemporâneo exige novas funções e obrigações, fatores que causam efeitos negativos sobre a saúde dos professores, isto devido à massificação da educação, desregulação, redefinição de tarefas que não definem o que seria um bom trabalho e nem debate tais questões. Os estudos epidemiológicos relatam associações entre as condições de trabalho e a insatisfação dos profissionais da educação; a intensificação do trabalho, ocasionado pelas mudanças educacionais, está diretamente ligada aos problemas de saúde apresentados por estes.

O trabalho docente abrange os sujeitos, suas dimensões, experiências e identidades vinculadas às condições em que sua prática é realizada no âmbito escolar. Por conseguinte, envolve aspectos que vão além da sala de aula, englobando as responsabilidades e relações implantadas pela gestão para o alcance da redução de custos e maior eficácia. O professor é responsável por regular os efeitos da ampliação da complexidade de suas funções, não contando, na maioria das vezes, com apoio e suporte necessários, agindo de forma autônoma e solitária. Dentro desta perspectiva, Assunção e Oliveira destacam que “a análise está embasada na intensificação tanto em termos qualitativos, com a transformação das atividades sob pressão temporal; quanto em termos quantitativos, ligados ao aumento do volume de tarefas”³¹.

Estratégias de intensificação ocorrem no ensino público do Brasil, caracterizadas por regulação, controle e avaliação por competências oriundas do âmbito industrial, transferindo-se para a escola sem considerar os princípios educativos e a realidade do ensino. Neste

³¹ Ibidem, p. 22.

cenário de responsabilização, os professores são “culpados” pelo desempenho ruim ou bom dos alunos, o sistema educacional é cobrado para que a educação supere sozinha todos os problemas sociais do país, sendo as escolas públicas o *locus* de grandes demandas sociais, pois quanto mais pobre e carente o contexto, mais problemas sociais precisam ser superados pelos docentes e comunidade escolar.

O desenvolvimento socioeconômico e as reformas educacionais interferem diretamente nas escolas, influenciando na construção de estratégias específicas de gestão de trabalho. Os conhecimentos em ergonomia mostram que na sua ação, o trabalhador decide sobre o modo operatório, optando pelo mais rápido devido à situação de urgência, que acaba por precarizar suas condições de trabalho, desumanizando as relações com seus alunos e o alcance de suas necessidades, ocasionando perda da qualidade e o sentimento de trabalho incompleto com objetivo não alcançado, gerando frustração e desestímulo. As autoras concluíram nos seus estudos que fatores externos ao desenvolvimento didático colaboram para a perturbação na relação professor-aluno-turma.

A padronização dos procedimentos ocasiona, também, a intensificação do trabalho: registros, formulários, caderneta de frequência são encarados pelos docentes como procedimentos padronizados com excesso de burocracia que sobrecarregam sua rotina. Os professores com turmas lotadas têm dificuldades de atender as singularidades de seus alunos e consideram que fatores extraescolares interferem nas suas atividades, tais como violência, pobreza, abandono, problemas familiares, etc. Enfim, o docente enfrenta diversos aspectos sociais, emocionais e cognitivos nas suas relações com a comunidade escolar que interferem na sua prática e identidade. Quanto aos aspectos positivos, as relações interpessoais na escola são consideradas um fator estimulante e satisfatório.

O professor que interage com a comunidade e suas especificidades tem sua carga de trabalho ampliada, pois precisa recrutar diversos conhecimentos e áreas para realizar sua função; a prática em conjunto com outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais são apontados como necessários para complementar e orientar seu trabalho, tirando de suas mãos a sobrecarga de responsabilidades e funções. Outro fator que sobrecarrega os docentes se dá pelo pouco quantitativo de profissionais, levando os que atuam a uma grande carga horária, com muitas turmas e alunos para atender, logo, massificando e sobrecarregando os mesmos. O quantitativo de profissionais da educação além de professores também é reduzido, o que prejudica o pleno funcionamento e parcerias na escola.

A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) nas escolas, por um lado, reduziu postos de trabalho, já que foram informatizados e, por outro, gerou cargos para profissionais especializados na área.

A responsabilidade social atribuída às instituições de ensino pela universalização da educação, ocasiona a superlotação nas escolas públicas, com salas de aula cheias de alunos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, que se torna massificado. O docente e sua expertise não superam os problemas relacionados à desproporção entre o número de alunos e os espaços físicos da sala, ocasionando problemas na sua prática pedagógica. Outro ponto de reclamação, refere-se à ausência diária dos colegas, que acaba por sobrecarregar os professores presentes, que precisam absorver alunos de outras turmas, prejudicando sua prática e rotina, e acabam realizando atividades de improviso, deixando de lado seu planejamento, comprometendo a qualidade do ensino.

A relação professor-aluno se apresenta com problemas. As autoras colocam que as restrições de acesso da família à cultura escolar e o consumo de produtos culturais em massa enfraqueceram as relações de aprendizagem e estão distantes dos objetivos pedagógicos. Atrair o aluno para o universo do estudo e da escola se tornou um desafio para o professor diante da cultura de massa, meios de comunicação e tecnologia ampliada, avançada e globalizada. Além disto, o processo de ensino e aprendizagem dentro de um modelo de gestão do trabalho pode interferir bloqueando ou facilitando a regulação da carga de trabalho e prática docente. Estes fatores podem prejudicar a autonomia e criatividade do professor e prejudicar a aprendizagem dos discentes.

As múltiplas funções realizadas pelos professores influenciam na intensificação de seu trabalho; a sobreposição de tarefas explica o cansaço e sobrecarga física, vocal e mental deste profissional. O docente, para atender as diversas demandas da sua função, elabora estratégias operatórias que levam à hipersolicitação do corpo. São os profissionais que mais apresentam distúrbios vocais, disfonia, dor de garganta e rouquidão, isto porque as salas de aula são inadequadas e os barulhos do ambiente exigem o uso excessivo de sua voz.

O professor com suas inúmeras obrigações acaba por não conseguir cumpri-las; quando não alcança os objetivos, a frustração e sofrimento levam ao adoecimento. A intensificação do trabalho induz à insatisfação, sofrimento mental e os indivíduos acabam por sintomatizar, apresentando doenças mentais e físicas e sua saúde fica exposta e fragilizada. Todos esses fatores mencionados pela intensificação do trabalho levam à hipersolicitação do professor, em que o trabalho em regime de urgência o leva a ultrapassar os limites do próprio corpo, ocasionando o adoecimento.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE BELÉM / OUTEIRO, ESTADO DO PARÁ

Neste capítulo analisou-se a política de formação de professores, em especial a continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belém, com destaque para os seguintes programas: o programa inicial de formação, Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR), e sua ramificação, ocorrida em 2007, denominada Expertise³², que abordou a transição do projeto para um programa de formação a nível nacional de alfabetização, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); formação continuada, realizada pela Escola Bosque, a partir da sua filosofia voltada para a Educação Ambiental, englobando aspectos também relacionados ao Pacto, sendo, atualmente, a política de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo deste trabalho.

O capítulo baseou-se em documentos oficiais que dizem respeito à organização da política de formação de Belém, a partir da Lei nº. 7.722/94, que criou o Sistema Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BELÉM, 2012), no Plano Global de Belém para 2014 a 2016, a proposta pedagógica do ECOAR (2005-2007), que norteou o planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas em Belém.

2.1 Programa atual de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – contexto: Belém / Outeiro / Pará

O Expertise destaca-se pela organização pedagógica, objetivos, metas, público-alvo, conteúdos, metodologia e avaliação, com base em documentos do referido Projeto, (BELÉM, 2007; 2009; 2013). Além disso, este estudo foi baseado em trabalhos publicados que abordam a política educacional da SEMEC, com destaque para Bertolo (2004), Domingues (2013) e Pereira (2015). A referida proposta foi construída (ou fundamentada) a partir dos contextos local e nacional – com o advento do PNAIC – com destaque para a relação existente com a Escola Bosque Profª Eidorfe Moreira, a qual não integra a estrutura da Secretaria de Educação, uma vez que possui projeto pedagógico próprio.

³² Projeto de formação continuada para docentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>. Acesso em: 05 jan. 2019.

No que se refere ao PNAIC, a intenção foi a de analisar os princípios formativos que norteiam o programa e a formação continuada do professor alfabetizador, além de procurar compreender o tipo de concepção de formação que o rege. Para esta análise foram utilizados os seguintes documentos: “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece”; “Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de apresentação”; “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa”; “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões”, além de pesquisas de Souza (2014), Lima (2014) e Silva (2017).

As análises referentes ao *locus* de pesquisa tiveram como base para o estudo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição estudada e o Estatuto da Escola Bosque, onde foi possível destacar aspectos referentes à filosofia de educação voltada para a Educação Ambiental e Pedagogia de Projetos.

2.1.1 O estado do Pará

O Pará é a segunda unidade da federação em termos de extensão territorial, com 1.253.164 Km². É constituído por 143 municípios, que estão agrupados em seis mesorregiões, subdivididas em vinte e duas microrregiões. Segundo os últimos dados do Censo (2010), a população era de 7.581.051 habitantes, sendo que 66,5% desse total residem na zona urbana e 33,4% na zona rural. A Região Metropolitana de Belém (RMB) possui o maior contingente populacional, correspondendo a 27,9% da população. O Censo (2010) informou, também, que o Pará apresenta uma população estimada em 8.513.497.

Figura 1 – Caracterização Local – contextualização (Belém – Outeiro – Pará)



Fonte: Mapas do mundo. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/para.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Bertolo (2004) destaca as principais características do Pará, que são: a) detentor das mais importantes províncias minerais do planeta; b) tem a maior reserva mundial de biodiversidade; c) possui e reúne a mais importante bacia hidrográfica, sendo o maior potencial energético do país; d) destaca-se entre os maiores produtores de pescado em nível nacional. O desenvolvimento econômico possui como principais atividades econômicas a agricultura, pecuária, extrativismo e a mineração.

2.1.2 O município de Belém

O Pará tem como capital a cidade de Belém, que está localizada às margens da Baía do Guajará, constituída pelos rios Pará e Guamá. A Região Metropolitana integra os municípios de Ananindeua, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará, além dos distritos de Icoaraci, Mosqueiro e Outeiro.

Belém possui um inchaço populacional em virtude do crescimento desordenado, o qual ocorreu sem um planejamento urbanístico, segundo Bertolo (2004, p. 116), “capaz de prever o intenso processo migratório ocorrido nas últimas décadas em função dos *grandes projetos* instalados na região e, mais especificamente, no Pará”, ocasionando, também, o aumento das áreas periféricas, cujos bairros, segundo a autora, apresentam uma péssima estrutura e são desprovidos de condições básicas de saneamento, saúde, moradia, emprego e educação.

De acordo com o Censo (2010), Belém possui uma população de 1.280.614 habitantes, dos quais 99,3% se concentram na zona urbana, sendo a capital o município mais populoso do estado do Pará. A base econômica da Região Metropolitana de Belém (RMB) se volta para atividades produtivas no comércio e prestação de serviços, totalizando 74,6% dos postos de trabalho existentes, segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE/PA). Contudo, existe um grande número de pessoas exercendo atividades informais. Fonseca (2009) coloca que a base da economia é formada pelo comércio e pelo setor de serviços.

2.1.3 Ilha de Caratateua – Distrito de Outeiro

A Escola Bosque, *locus* desta pesquisa, localiza-se na ilha de Caratateua, que possui 11.934,29 Km² de área urbana e 19.514,77 Km² de área rural. Também chamada de Outeiro, compõe os oito distritos decretados por Hélio Gueiros, prefeito de Belém (1993 a 1997).

Porém, em 1997, o prefeito Edmilson Rodrigues oficializou a organização administrativa de Belém nos oito distritos. (BELÉM, 2016).

A construção da ponte Enéas Pinheiro sobre o rio Maguari, em 1986, marcou a ampliação do acesso de visitantes às praias do distrito, o que, em partes, aumentou as ocupações e o inchaço populacional na região. A ilha possui quatro bairros regulamentados: Brasília, São João do Outeiro, Itaiteua e Água Boa. Contudo, existem áreas de invasão não regularizadas, como: Fidélis, Fama e Tucumaeira. O principal atrativo local são as suas sete praias, a saber: do Amor, do Barro Branco, dos Artistas, Grande, da Brasília e do Redentor; por serem turísticas, atraem bastante visitantes, sendo alternativas de lazer de fácil acesso e próximas aos demais distritos e à capital.

A base econômica da ilha é o turismo, comércio varejista de mercadinhos, armazéns, farmácias, estâncias, feiras livres e atividades voltadas ao turismo, como: hotéis, pousadas, restaurantes, bares e casas noturnas. O trabalho informal de vendas é presente em todas as praias. Segundo o PPP da Escola Bosque, ainda existe a produção artesanal de cerâmica e bijóias, a agricultura familiar – voltada ao cultivo da mandioca para a produção de farinha –, além da subatividade da carvoaria. (BELÉM, 2016).

Devido ao crescimento desordenado da população e intenso turismo, Caratateua apresenta graves problemas de impactos ambientais, tais como o acúmulo de resíduos sólidos, poluição sonora, o aumento de dejetos nos rios e praias e a degradação ambiental, com o desmatamento da floresta primária. (BELÉM, 2016). Por conseguinte, o trabalho da Escola Bosque é primordial para a educação e a conscientização desta comunidade no sentido de oferecer conhecimentos para a preservação, fazendo desta instituição uma referência em educação ambiental para a região.

2.2 Política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – Belém/PA

Desde 2005, a SEMEC possui o programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, denominado de ECOAR, que oferece o Projeto Expertise, voltado aos docentes regentes do 1º ao 3º ano; os professores regentes dos dois últimos anos são atendidos pelo ALFAMAT, cujo público-alvo são os alunos do 4º e 5º ano, ambos organizados, planejados e executados pelo Centro de Formação de Professores e o Núcleo de Informática Educativa (NIED), respectivamente. A partir de 2012, o Expertise se

fundiu ao PNAIC oferecendo uma formação a nível nacional para os docentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Cabe salientar que a Escola Bosque, apesar de ser uma instituição independente e autônoma, não sendo considerada, portanto, uma escola municipal, realiza a formação continuada dos professores dos anos iniciais junto à SEMEC e ao Centro de Formação, uma vez que não possui um projeto próprio de formação, em consonância à sua filosofia de educação ambiental e pedagogia de projetos. O PPP da Escola Bosque a caracteriza como sendo uma:

[...] Fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, regida por seu Estatuto, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, vinculada ao gabinete do prefeito. (BELÉM, 2016, p. 18).

A SEMEC organiza seu ensino em Ciclos de Formação, conforme discriminados abaixo:

Quadro 2 – Organização do Sistema de Ensino por Ciclos – SEMEC

CICLO	ANOS	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA ADEQUADA
CICLO I	1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	03 anos	6 a 8 anos
CICLO II	4º e 5º ano do Ensino Fundamental	2 anos	9 e 10 anos
CICLO III	6º e 7º ano do Ensino Fundamental	02 anos	11 e 12 anos
CICLO IV	8º e 9º ano do Ensino Fundamental	02 anos	13 e 14 anos

Fonte: BELÉM, 2012.

Caso o aluno não obtenha domínio dos conteúdos curriculares, permanecerá no mesmo Ciclo por mais um ano, devendo ser acompanhado pelo professor e pela coordenação pedagógica da escola. (BELÉM, 2012).

A organização do ensino da FUNBOSQUE segue o padrão municipal da SEMEC, ou seja, também é organizado em Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental, com exceção da Educação Infantil, que se organiza em anos, assim como o Ensino Médio Técnico que é organizado em três anos.

Alavarse (2009) aborda que a implantação dos Ciclos ganhou espaço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, que permitiu sua inserção nos sistemas de ensino.

Para Barretto e Sousa (2005), os Ciclos são alternativas de organização do Ensino Básico, superando a seriação como referência temporal para o ensino e a aprendizagem,

permitindo, desta forma, que a totalidade dos alunos permaneça na escola no tempo adequado, para um ensino de qualidade, afirmando que esta modalidade de ensino

[...] tem a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 02).

A política de Ciclos iniciou nas décadas de 1960 e 1970, sendo as primeiras propostas de implantação na organização escolar realizadas em escolas da Inglaterra, sendo, posteriormente, difundida no Brasil. Barretto e Sousa (2005) destacam que “os Ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta”³³.

As escolas passaram a adotar os Ciclos no Ensino Fundamental a partir da década de 1990, cujas propostas objetivavam a democratização do ensino, regularização do fluxo escolar, envolvimento das dimensões sociais e culturais e uma visão flexível sobre os modos de conhecer, ensinar e aprender.

Os Ciclos possuem diferentes significados nas políticas que os implementam, contudo, Barretto e Sousa³⁴ destacam semelhanças, como o: “o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos e o de fazer desse projeto um trabalho compartilhado”. No que se refere à multiplicidade de tipos de políticas de Ciclos, Mainardes (2007) salienta que possuem diferentes características e estratégias, pois propõe uma transformação no trabalho escolar através de mudanças na organização curricular, avaliações, gestão da escola, tendo como foco, a ampliação do tempo de aprendizagem, afim de democratizar a escola e superar o fracasso escolar.

Com relação à periodização, o número de anos de cada Ciclo segue a perspectiva das teorias do desenvolvimento biopsicossocial do aluno, motivos pedagógicos, fatores relacionados à estrutura do sistema escolar. (BARRETTO; SOUSA, 2004). Por conseguinte, as redes escolares possuem variações na duração de seus Ciclos.

Dessa forma, a política de Ciclos não pode ser reduzida à eliminação da repetência e à implantação da progressão continuada, pois deve propiciar uma pedagogia que atenda às especificidades de todos os alunos, devendo provocar mudanças nos processos avaliativos,

³³ Ibidem, p. 06.

³⁴ Ibidem, p. 07.

estrutura curricular e organização da escola. A progressão continuada visa uma avaliação formativa que, segundo Perrenoud (1999), tem o objetivo de melhorar a aprendizagem enquanto ela acontece, ou seja, durante o processo de ensino e aprendizagem.

A questão curricular precisa estar adaptada à realidade dos Ciclos, superando a fragmentação das disciplinas, desenvolvendo, assim, um currículo integrado e interdisciplinar que considere e respeite o tempo de aprendizagem de cada etapa. (ARROYO, 1999; FREITAS, 2002).

De acordo com Pereira (2015), a política educacional de Belém integra o Plano Global 2014-2017, que “estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da Administração Pública para as despesas de capital e outras decorrentes delas, e as ligadas aos programas de formação continuada”. Por conseguinte, define os objetivos da Educação Básica no município como sendo a Elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental para 6,0; a ampliação da oferta de educação infantil para o atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos e a implantação progressiva do tempo integral em pelo menos 25% das unidades educativas da Região Metropolitana de Belém. (BELÉM, 2012, p. 7).

Outro objetivo da rede municipal se relaciona ao alcance de 100% da alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, além da redução da taxa de analfabetismo funcional, com a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, alcançando as crianças a partir dos 6 anos de idade até os 14 anos, além do acesso à escola do público da Educação Infantil de 0 a 5 anos, em conformidade com as metas do Plano, sendo que, para o alcance desses objetivos, se propõe a garantir 100% de servidores em processo de formação continuada. (BELÉM, 2013).

Domingues (2013) destaca a preocupação da SEMEC com a categoria de professores alfabetizadores, configurando-se como uma prioridade na sua política de formação continuada, em virtude do resultado negativo do IDEB em 2005. (DOMINGUES, 2013, p. 106).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado para servir como um indicador da qualidade do ensino e mede o desempenho dos alunos na avaliação nacional da Educação Básica, denominada de Prova Brasil, e o rendimento escolar durante o ano a partir dos dados do Censo Escolar, sendo que a média retirada resulta em um único indicador de qualidade. Nessa perspectiva, o estabelecimento de índices mínimos propicia ao MEC exigir que metas de desenvolvimento educacional sejam alcançadas pelos sistemas educacionais. Camargo, Ribeiro e Mendes (2016) corroboram com essa ideia, quando afirma que “fica clara a centralidade assumida por esse indicador em relação ao planejamento e

execução das ações para a Educação Básica, inclusive com a predefinição de metas a serem alcançadas”. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 08).

O alcance de metas com a elevação dos indicadores educacionais propicia a responsabilização dos professores, que são exigidos e cobrados diariamente pela elevação desses índices e o alcance da qualidade do ensino. O docente busca, incessantemente, o aprimoramento para suprir as novas demandas que o sobrecarregam e precarizam seu trabalho.

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 oferecidas³⁵.

Contudo, o professor não deve ser colocado como o redentor dos males da educação (EVANGELISTA, 2014), pois o alcance da qualidade envolve vários e complexos aspectos anteriores ao trabalho docente, opinião corroborada por Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), pois

[...] não cabe a responsabilização dos resultados das avaliações tão somente ao professor e a sua formação, pois contribui para esses resultados um conjunto de situações que perpassam o financiamento para a Educação Básica: o modelo de gestão, a concepção de qualidade, dentre outras. Em meio a isso, faltam ao professor incentivos salariais, condições de trabalho e formação adequada, que contribuam para superar os problemas cotidianos. Esses problemas também ultrapassam os muros das salas de aula e da escola, pois advêm de um conjunto de mazelas sociais, nas quais os alunos, principalmente os de baixa renda³⁶.

As autoras destacam, ainda, que estudos vêm sendo realizados com o objetivo de elucidar e aprofundar o modelo de formação continuada desenvolvido no âmbito educacional, bem como contribuir para o alcance da almejada qualidade na educação, sendo o IDEB, atualmente, o principal parâmetro para medir esse objetivo da educação. O índice é calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando os dados sobre o rendimento escolar, juntamente com o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, cujos resultados constam tanto no Censo Escolar, como no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que engloba a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova

³⁵ Ibidem, p. 09.

³⁶ CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, Loc. Cit.

Brasil). (BRASIL, 2007). O IDEB soma o resultado da Prova Brasil aos dados do fluxo escolar, ou seja, as taxas de evasão, repetência e aprovação. (SILVA JUNIOR; COSTA HÜBES, 2016).

Entretanto, a adoção do sistema de avaliação em larga escala não contribuiu para o alcance da qualidade na educação, já que, segundo Camargo, Ribeiro e Mendes (2016),

[...] os esforços e investimentos dos governos para a implantação dos modelos de avaliação em larga escala no decorrer das últimas duas décadas não propiciaram a descentralização efetiva do ensino nem têm sido indutores da qualidade social da educação com vistas ao processo de democratização da escola e da sociedade, servindo para a montagem de rankings de escolas e de estados da federação, caracterizando-se como políticas de cunho avaliativo-regulatórias. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 12).

Ainda com relação às provas em larga escala, as primeiras experiências assinaladas sobre avaliar a Educação Básica datam de 1988, porém houve por reformulações, assumindo um papel de destaque nas políticas educacionais. O Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao MEC assumiu, a partir de 1992, a responsabilidade pela avaliação externa em larga escala. Em 1995, segundo Werle (2011), “o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. (WERLE, 2011, p. 07).

Em 1995, após a reformulação da avaliação em larga escala da Educação Básica, destaca-se a centralização das decisões na esfera Federal (União), reduzindo a participação dos Estados na orientação para que criem sistemas de avaliação próprios. A periodicidade da avaliação acontece de dois em dois anos, dando ênfase em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (resolução de problemas).

A avaliação do SAEB, chamada de Prova Brasil, é amostral para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; já para o 3º ano do Ensino Médio, chama-se Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como público-alvo os alunos das redes públicas e privada, das zonas urbanas e rurais. Werle (2011), analisando o breve histórico da avaliação em larga escala, ressalta que na década de 1990, ela atinge múltiplas modalidades. Ao mesmo tempo, nos anos de 1997 e 1998, o Brasil passou a participar de projetos internacionais de avaliação em larga escala, coordenados pela Oficina da OREALC³⁷, promovida pela UNESCO³⁸, que possibilitou uma nova distemática de avaliação da Educação Básica.

³⁷ *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* (WERLE, 2011).

Werle (2011), coloca ainda que em 2000, o Brasil iniciou a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁹, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dessa forma, “nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países”. (WERLE, 2011, p. 09).

No início do século XXI, com a participação do Brasil nas avaliações internacionais, a mensuração da aprendizagem passa a ser incluída no processo de planejamento educacional. Além do ENEM, a Prova Brasil é a principal avaliação nacional em larga escala do Brasil, sendo criada em 2005, com aplicação a cada dois anos. Tem como objetivo avaliar as habilidades de leitura, escrita e de resolução de problemas dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas em zonas urbanas, em turmas a partir de 20 alunos.

O ano de 2005 também foi marcado pela introdução do movimento Todos Pela Educação⁴⁰, que foi institucionalizado no ano de 2006. Posteriormente, o PDE é ressignificado e rearticulado pelo Governo Federal, originando o Compromisso Todos Pela Educação⁴¹. Neste sentido, Werle (2011) destaca que:

Assim, uma ação marcante no direcionamento das políticas de avaliação fazendo com que elas operem - produzam efeitos e não apenas números -, nos sistemas escolares é a criação do PDE – e com ele do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴².

Em 2007, as ações políticas são rearticuladas, possibilitando um sentido mais operacional às avaliações realizadas no âmbito educacional. Neste mesmo ano, o PDE foi

³⁸ A Unesco é um organismo pertencente ao sistema das Nações Unidas, fundada em 1945, tendo como objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. O seu principal foco é reduzir o analfabetismo no mundo, além de promover a formação de professores, a criação de escolas, pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, programas de preservação do patrimônio cultural e bens naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. A Unesco está em 112 países.

³⁹ O *Programme International Student Assessment* se propõe a avaliar jovens de 15 anos ao final da escolaridade obrigatória, de qualquer escola, abordando temas nas áreas de leitura, matemática e ciências, avaliando como os adolescentes operam com os conhecimentos e aprendizagens. É aplicada a cada três anos, estabelecendo um enfoque dominante em cada teste: em 2000, a ênfase foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, o foco foi em ciências; em 2009, será, novamente, a leitura. (WERLE, 2011).

⁴⁰ Articula representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores da educação pública, com a proposta de garantir a Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022. (WERLE, 2011).

⁴¹ O Compromisso Todos pela Educação caracteriza-se como um plano de metas que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação e baseia-se no regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O Compromisso estabelece um contrato de gestão entre a União e os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, possibilitando o repasse de recursos e a assistência técnica vinculados a metas e ao atendimento a diretrizes de trabalho, tendo em vista a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (WERLE, 2011).

⁴² *Ibidem*, p. 18.

lançado, estabelecendo metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, dentre outras áreas. Werle (2011) explica que em sua concepção predomina o executivo, a centralização e o viés neoliberal relacionado “a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização; havendo o forte eixo de emulação e controle dos sistemas de ensino.” (WERLE, 2011, p.18).

A meta do Compromisso Todos Pela Educação relacionada a “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, instaurou como instrumento avaliativo, em 2008, a Provinha Brasil, voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, para o 2º ano.

O ano de 2008 trouxe, também, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que direcionou “todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal”, isso a partir da “adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas”. (WERLE, 2011). O PAR é uma proposta de gestão estratégica e transparência de ações que incentiva a autoavaliação a partir de um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, sendo organizado em diferentes eixos (Gestão educacional, Formação de professores e dos demais profissionais da educação; Práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura física e recursos pedagógicos). Realiza o preenchimento de um instrumento avaliativo e diagnóstico que objetiva: o diagnóstico e detalhamento de ações necessárias para superar as deficiências, a indicação das necessidades de apoio técnico do MEC (termo de cooperação) do que resultam ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros. (WERLE, 2011).

No que se refere à avaliação da formação de professores, em 2010, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituído pela Portaria Normativa n.º. 14, de 21 de maio de 2010, apresenta como objetivos a “avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a Educação Básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”⁴³, além de “oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada” e ainda “construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes”⁴⁴. Werle (2011) coloca que este instrumento de avaliação se vincula à proposta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que direciona para a necessidade de um programa de

⁴³ BRASIL, 2010.

⁴⁴ Artigos 1º e 2º da Portaria Normativa 14/2010.

avaliação de professores que possa mensurar a qualidade da aprendizagem, a relação professor-aluno, a qualidade e o estilo de ensino. (WERLE, 2011, p. 21).

Dessa forma, a Secretaria Municipal também investe em uma formação específica para o professor alfabetizador. Pereira (2015) destaca que investir no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, leva ao aumento dos índices nas avaliações de larga escala, sendo a principal preocupação colocada aos municípios e aos estados.

A preocupação com a alfabetização consta na Emenda Constitucional n.º 59/2009, que definiu as diretrizes do PNE, tendo como objetivos: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 07).

Entretanto, as autoras enfatizam que o planejamento e a organização dos projetos e programas de formação não consideram o professor na sua concepção, logo, o profissional permanece à margem dos rumos de sua formação, sendo “[...] próprio de uma sociedade capitalista, na qual recorrentemente o professor é, cada vez mais, distanciado do controle do seu processo de trabalho”⁴⁵.

A formação continuada contextualizada deve ter como elemento balizador a prática pedagógica ligada à escola e à sociedade, significando a aprendizagem do aluno e contemplando a realidade e dificuldades docentes.

Com relação ao IDEB, pautado nas políticas de responsabilização do professor, as autoras afirmam que:

[...] os índices atingidos pelas escolas não são de responsabilidade exclusiva de professores e alunos, mas são determinados pelas políticas públicas que refletem o conjunto da estrutura social no interior das escolas. É um contexto que preexiste aos professores e alunos, mas no qual estes são orientados a desempenhar seus papéis e a cumprir suas diretrizes⁴⁶.

Pereira (2015) destaca o IDEB como um “instrumento de indução de uma cultura de responsabilização educacional”, sendo “o único indicador de acompanhamento da qualidade da Educação Básica no Brasil”. (PEREIRA, 2015, p. 91).

A regulação nas políticas de formação de professores reflete “um conjunto de mecanismos que possibilita o controle, por meio do qual o sistema educacional busca manter

⁴⁵ Ibidem, p. 13.

⁴⁶ Ibidem, p. 14.

o equilíbrio e que irá impactar em um novo perfil do professor e, em consequência, de sua formação”. (CAMARGO; RIBEIRO; MENDES, 2016).

Camargo, Ribeiro e Mendes (2016) ressaltam que a política de formação de professores compõe elementos da reforma neoliberal, correlacionadas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e meios de produção, já que as mudanças no trabalho acompanham a evolução das tecnologias e prescrições daqueles que controlam a financeirização do capital mundial.

2.3 O histórico da política educacional da SEMEC

Pereira (2015) discorre, também, a respeito da Lei n.º 7.722, de 07 de julho de 1994, que estabelece em Belém um sistema municipal de educação próprio que incluem a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação; o referido sistema assume as funções de aprovar, avaliar, supervisionar, acompanhar, estabelecer normas, fiscalizar a efetivação da educação no município de Belém nas instituições públicas e particulares, tendo o objetivo de garantir a educação como direito a todos os cidadãos. A SEMEC tem a responsabilidade quanto às ações de formação permanente aos docentes da rede, além de avaliar o corpo docente, essa indicação está presente no Plano Diretor (2008):

Garantir a formação dos profissionais, gestores e conselheiros da área educacional, de forma sistemática e contínua, visando o melhor desempenho das escolas do município de Belém, especialmente para professores articulada com as instituições de ensino superior. (BELÉM, 2008, p. 10).

Segundo Bertolo (2004), no ano de 1997, a Secretaria promoveu diversos eventos nas escolas municipais, as chamadas Jornadas Pedagógicas, com o objetivo de realizar um diagnóstico preliminar a respeito da realidade do processo escolar no município de Belém.

O diagnóstico buscou incorporar as percepções, expectativas e necessidades dos professores, diretores, técnicos e pessoal de apoio administrativo e operacional das escolas com vista a subsidiar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana. (BERTOLO, 2004, p. 134)

Este diagnóstico revelou uma qualidade duvidosa do processo escolar municipal. Desta forma, o governo da época resolve implantar o Projeto Escola Cabana, cujo PPP foi definido por Sousa (2005) como sendo:

[...] uma experiência na área de educação, iniciada em 1997, na primeira das duas gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Belém, com a intenção de vivenciar um movimento de reorientação curricular de forma coletiva, com a participação de educadores da Rede Municipal de Educação de Belém e de outros segmentos da sociedade. (SOUSA, 2005, p. 02).

Neste contexto, Fonseca (2009) considera que a proposta da Escola Cabana enfrentou desafios para a construção de um projeto de educação com qualidade social. (FONSECA, 2009, p. 61), assumindo uma perspectiva verticalizada, sem o apoio e a anuência dos professores, fatores que prejudicaram sua consolidação efetiva.

A autora destaca as ações que foram realizadas para a implantação da Escola Cabana, a saber: organização escolar em Ciclos em detrimento da seriação; avaliação emancipatória nas buscas da superação da reprovação e evasão; não padronização dos conteúdos; gestão democrática com eleição direta para diretores e consolidação dos conselhos escolares; incentivo à política de formação de professores com a criação da HP.

Bertolo (2004) ressalta que a SEMEC promoveu uma avaliação dos Ciclos Básicos, a partir de um formulário entregue às escolas durante as Jornadas Pedagógicas. Com base nos dados fornecidos nas avaliações, em 1998 a Secretaria realizou um processo de reflexão sobre os Ciclos de Formação e, em 1999, foram (re)estruturados, tendo a seguinte organização: Ciclos de Formação para o Ensino Fundamental com duração de nove anos, assim distribuídos: a) Ciclo de Formação I, com duração de três anos e alunos com 6, 7 e 8 anos; b) Ciclo de Formação II, com duração de dois anos e alunos de 9 e 10 anos; c) Ciclo de Formação III, com alunos de 11 e 12 anos; e d) o Ciclo de Formação IV, com alunos de 13 e 14 anos.

Bertolo (2004) considera ainda que a implantação dos Ciclos de Formação foi uma estratégia para promover o sucesso escolar dos alunos, além de ser uma construção de uma escola democrática, a partir da adoção de uma avaliação emancipatória que possibilitasse “o acesso e permanência com sucesso do aluno, desconsiderando a possibilidade de retenção dos alunos nos Ciclos de Formação”. (BERTOLO, 2004, p. 127)

Sousa (2005) destaca que “as Jornadas Pedagógicas, os Fóruns e a Conferência Municipal de Educação se constituíram em instâncias de definições das políticas e ações da Escola Cabana”. Essas propostas foram colocadas a partir das “diretrizes apontadas em vários documentos (BELÉM, 1999a; BELÉM, 1999b, LIMA; RODRIGUES, 2000), a saber: “a)

Democratização do acesso e permanência com sucesso; b) Gestão Democrática; c) Qualidade social; d) Valorização profissional dos educadores”⁴⁷.

Bertolo (2004) corrobora com a ideia destacando que as quatro diretrizes orientaram a reforma educativa que buscava a implantação do projeto Escola Cabana, sendo a opção político-pedagógica para qualidade social da educação pública e democrática; a organização do Ensino Fundamental em Ciclos foi o elemento possibilitador, já que se colocava como solução para a superação da lógica da exclusão dos sistemas de ensino. Assim, a qualidade social da educação como centro das diretrizes centrais do projeto e desafio a ser superado, sendo que para o alcance é necessário: *“promover o acesso e a permanência com sucesso de crianças, jovens e adultos; valorizar os trabalhadores; respeitar e incentivar à autonomia da escola, consolidando a construção coletiva de um projeto político pedagógico que seja democrático e emancipador”*. (BELÉM, 1997, p. 48, grifo do autor).

Fonseca (2009) destaca as quatro diretrizes da Escola Cabana: a) democratizar o acesso e permanência com sucesso dos estudantes nas redes de ensino; b) gestão democrática nas escolas; c) valorização dos profissionais da educação com formação e implantação da HP; d) incentivo à qualidade social da educação democratizando a escola, materializado com os Ciclos na organização escolar, reestruturação das escolas e implantação de laboratórios de informática, salas de leitura e equipamentos, parceria com projetos sociais e pagamento de bolsa para as famílias dos alunos matriculados. (FONSECA, 2009, p. 62).

A mesma autora destaca a HP como uma importante conquista dos docentes, pois possibilitou a autoformação e a autorreflexão dos professores, sendo elemento essencial para a construção da qualidade social da educação⁴⁸.

O projeto da Escola Cabana, segundo Bertolo (2004), considera aspectos geradores da qualidade social: a reorientação curricular com o advento dos Ciclos de Formação, a avaliação emancipatória, o trabalho interdisciplinar via temas geradores, a educação tecnológica e a educação ambiental.

A realização I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, teve como destaque a implantação da organização do trabalho escolar em Ciclos Básicos da Escola Cabana. O encontro teve como objetivos: a) discutir e elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de Belém; b) discutir formas de organização do tempo escolar, processo de avaliação e a perspectiva de formação de professores e, c) amadurecer a discussão sobre a gestão democrática. (BERTOLO, 2004, p. 134).

⁴⁷ Ibidem, p. 02, grifo do autor.

⁴⁸ Ibidem, p. 73.

De acordo com a autora, a implementação do referido Projeto, apesar de se “anunciar como *expressão da cultura local* (BELÉM, 1997, grifo do autor), as intenções em termos de reforma educativa do projeto Escola Cabana não chegam a ser propriamente originais”. Destaca que diversos aspectos são encontrados na LDB (BRASIL, 1996) e em outros documentos referentes aos planos do governo federal, havendo algumas especificações direcionadas a Belém.

O Governo do Povo, sob comando do Partido dos Trabalhadores (PT), segundo a autora “assumiu o compromisso de administrar Belém em consonância com os interesses da classe trabalhadora e dos setores excluídos das políticas públicas municipais” (BERTOLO, 2004). Por conseguinte, passou a priorizar a inclusão social e a democratização do Estado como expressão da cultura local: “diz-se sintonizar com “*o projeto de emancipação das classes populares*” que deu origem a Escola Cabana”⁴⁹.

A autora fala a respeito do Governo do Povo e de seu comprometimento com a democracia, o qual institucionalizou uma gestão municipal colegiada. A Escola Cabana recomendava que para alcançar a democratização da escola, era necessário:

a) resgatar a cidadania, onde se estabeleçam novos valores culturais, socializando o saber, a ciência e a técnica, oportunizando a todos o acesso de bens historicamente negados; b) promover formas mais participativas de administração educacional que garantam uma maior interação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) nos processos de planejamento, execução e avaliação escolar e c) garantir um ensino de qualidade, como forma de possibilitar a inclusão de todos os segmentos sociais na escola⁵⁰.

No quesito da gestão democrática, dois fatores são considerados pelo Projeto como “conquistas históricas da instituição escolar: a eleição do dirigente escolar e a implantação dos Conselhos Escolares”⁵¹. Entretanto, a autora destaca que a democratização da escola não se resume à eleição de seus dirigentes, já que é um componente, dentre vários que caracterizam a democracia na administração educacional. Logo, a Escola Cabana promoveu uma nova organização da ação educativa escolar, que se consolidou com a “implementação dos Ciclos de Formação e da adoção da prática de planejamento participativo enquanto instrumento democrático de construção do projeto político-pedagógico das escolas municipais”⁵².

O processo de alcance da Democratização do Ensino preconizava a ampliação do acesso e permanência com sucesso do alunado, que levou a Rede municipal a um processo de

⁴⁹ Ibidem, p. 155, grifo meu.

⁵⁰ Ibidem, p. 139.

⁵¹ Ibidem, p. 139.

⁵² Ibidem, p. 144.

“investigação das causas do fracasso escolar”. (BERTOLO, 2004). A pesquisa intitulada O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica (BELÉM, 1999b), teve o objetivo de identificar os fatores que interferem no desempenho dos alunos, para criar estratégias de superação do fracasso escolar.

Bertolo (2004), com base no documento da Secretaria Municipal, (BELÉM, 1999b), assinala os resultados da pesquisa que demonstraram os seguintes indicadores do fracasso escolar:

1) Ausência de Projeto Político-Pedagógico que norteie a ação educativa escolar; 2) Desconhecimento/acomodação por parte dos segmentos de professores, alunos, funcionários e pais quanto ao seu papel de formulador de políticas educacionais; 3) Organização do trabalho escolar ainda centrado na burocracia e na hierarquização; 4) Insuficiente compreensão pelo Conselho Escolar de seu papel político pedagógico, o que leva à focalização no administrativo-burocrático; 5) Concepção de avaliação muito “elástica” entre os professores. 6) Resistência de alguns professores a formas inovadoras de avaliação; 7) Alguns professores desanimados, com baixa autoestima, comportando-se como meros repetidores; 8) Baixa inserção das escolas nas comunidades onde estão inseridas; 9) Organização do ensino em série e Ciclo, às vezes na mesma escola; 10) professores distanciados dos avanços teórico-metodológicos do seu campo específico de atuação, bem como, do campo educacional mais geral. (BERTOLO, 2014, p. 88, grifo do autor).

A pesquisa possibilitou à SEMEC identificar os desafios a serem superados, a saber: a) *investir na consolidação do Projeto Político-Pedagógico da Escola cabana; b) romper com a naturalização do fracasso escolar materializado na evasão e retenção; c) rever a lotação de seu pessoal administrativo e de apoio nas escolas, para que a relação funcionário/equipamento público sejam melhor distribuídas; d) garantir formação continuada dos trabalhadores da educação* (BELÉM, 1999b, p. 56-57, grifo do autor).

A materialização dessas ações, no âmbito municipal, ocorreu com:

[...] a organização do ensino em Ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar, a vivência da escola como espaço cultural, o uso dos multimeios no trabalho interdisciplinar, a educação ambiental, a reconstrução do currículo na educação de jovens e adultos e o tema gerador, dentre outros eixos da proposta da nova perspectiva de organização da ação educativa escolar. Destaca também as ações de inclusão social do projeto Escola Cabana que, no documento, são revelados pelo programa Bolsa Escola, pelo projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Educação Especial numa perspectiva inclusiva e pelo Programa de Alimentação Escolar. (BERTOLO, 2004, p. 154).

No que se refere à formação de professores, o Projeto promoveu “uma ampla ação de valorização dos profissionais da educação objetivando promover a formação continuada dos servidores municipais envolvidos com o ensino”⁵³.

⁵³ Ibidem, p. 166.

Fonseca (2009) considera que a política de formação da Escola Cabana teve um caráter prescritivo sobre os sistemas de ensino e sua prática pedagógica, ocasionando certa insatisfação junto aos professores. (FONSECA, 2009, p. 71).

Contudo, Bertolo (2004) relata que a valorização do profissional da educação se reduz aos documentos produzidos pelo Projeto Escola Cabana, à política de formação continuada dos professores, “posto que, nesses textos, poucas são as referências a outros componentes importantes da valorização docente, como remuneração condigna e condições de trabalho apropriadas para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade”⁵⁴. Os anos iniciais da gestão Petista voltaram-se “para a produção de documentos que se ocuparam em registrar os princípios e pressupostos do Projeto Escola Cabana”⁵⁵, período que iniciou a política de formação continuada da SEMEC que buscava superar as formações de caráter técnico, voltadas para o “treinamento de professores”.

Posteriormente, a autora discorre sobre o segundo mandato do Governo do Povo, que passou a propor ações, orientações e encaminhamentos gerais para a organização do planejamento escolar, avaliação e relato de experiências dos professores. A formação continuada como uma diretriz da reforma educacional para o aprimoramento docente e redentora dos problemas educacionais relativos ao ensino e aprendizagem dos alunos. Os documentos que orientaram a política de Formação são: textos do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém (1997) e o Caderno de Educação nº 1 (1999).

Bertolo (2004) relata que “os documentos produzidos tanto na primeira como na segunda gestão, buscam desenvolver uma política de formação contínua inserida em uma perspectiva de valorização dos profissionais da educação”. Afirma ainda que na “discussão sobre as ações de formação continuada, os documentos tendem a considerá-la como uma ação que busca superar as práticas tradicionais de treinamento presentes em grande parte das políticas de formação em serviço”⁵⁶.

Nesta perspectiva, a autora conclui que a Secretaria a partir da política de formação continuada e suas variadas ações “diferentes cursos, jornadas pedagógicas, encontros distritais e gerais, seminários pesquisa etnográfica, estudos grupais, relatos de experiências, dentre outros, buscou se aproximar de uma perspectiva que acolhe a escola como o núcleo da formação dos professores”⁵⁷.

⁵⁴ Ibidem, p. 166.

⁵⁵ Ibidem, p. 167.

⁵⁶ Ibidem, p. 169.

⁵⁷ Ibidem, p. 170.

2.4 A nova concepção de formação continuada a partir da Escola – SEMEC

O Projeto Escola Cabana tinha como principal objetivo, no que concerne à política de formação continuada de professores, suplantando as práticas de treinamento e promover uma proposta voltada para a reflexão sobre a prática docente. A materialização dessa proposição de formação ocorreu com o documento “Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular (1999), onde se definem os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de formação dos professores da Rede Municipal de Belém”. (BERTOLO, 2004, p.170). A referida autora ressalta que nesses documentos, a concepção de formação continuada segue um viés sócio-construtivista do conhecimento, enfatizando a consciência crítica, autonomia, criatividade e reflexão dos professores participantes, centrando-se na prática da pesquisa – do professor que pensa e pesquisa sua prática. A reforma educacional do município de Belém a partir da formação continuada centrada na escola buscava proporcionar maior autonomia às instituições de ensino.

Bertolo (2004) aponta que documentos produzidos a respeito sobre formação continuada pautaram-se no referencial teórico de autores como Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) e suas abordagens sobre o “professor como um profissional reflexivo, que tem na prática docente a fonte da formação e na escola o espaço onde ocorre essa formação”⁵⁸.

Por conseguinte, a autora ressalta que os pressupostos conceituais do referido Projeto seguem um modelo de formação continuada centrada na ação do professor, sendo a escola um espaço de aprimoramento permanente. Entretanto, essa concepção de formação continuada necessita de ajustes na realidade escolar para que ocorra sua implementação, exigindo adequações e condições mínimas para que o trabalho seja realizado.

O Escola Cabana prevê um processo de formação centrado na escola, a partir de atividades planejadas no interior desta, devendo atender às necessidades identificadas no interior *in loco*⁵⁹. Este modelo revela contradições entre os pressupostos colocados pelo Projeto, que propunha “construir alternativas teóricas/metodológicas de formação centradas na escola, e as características desse modelo de formação presente na literatura educacional sobre o tema”⁶⁰.

Amador (2018) destaca que pesquisas debatem sobre a importância da escola como locus do processo de formação continuada de professores pautadas a partir de suas

⁵⁸ Ibidem, p. 174.

⁵⁹ Ibidem, p. 176.

⁶⁰ Ibidem, p. 177.

necessidades, ou seja, a partir de seu contexto de trabalho concebido como tempo e espaço de formação compartilhada. “O propósito é que passa a exigir dos professores e formadores de professores, a reflexão sobre uma nova forma de perceber e encaminhar essa formação”. (p. 02)

Bertolo (2004) destaca alguns aspectos dessas contradições: não considerar no processo de formação continuada de professores as diferentes etapas da carreira docente; a não articulação do programa de formação continuada com a formação inicial; mesmo com a promessa de maior autonomia às escolas, ao se “proclamar que as mesmas teriam uma maior liberdade para organizar seus próprios projetos formativos, não se percebe no novo modelo proposto, os professores sendo agentes ativos da mudança curricular pretendida”⁶¹.

Diante desta afirmativa, cabe salientar que a concepção de formação de professores centrada na escola, vai além de lhe transferir para a instituição, envolve questões contextuais, culturais e subjetivas de cada espaço escolar que devem ser consideradas na constituição desse modelo. Bertolo (2004) corrobora com a ideia dizendo que:

[...] a diretriz da valorização dos profissionais da educação do projeto Escola Cabana, apesar do esforço em se projetar enquanto um modelo de formação continuada centrada na escola, preserva muitos aspectos do *modelo clássico* de formação de professores. Os pontos de identidade com esse modelo se observam com a manutenção de uma forte estrutura administrativa que se encarrega de conceber, desenvolver e avaliar a formação dos professores⁶².

Sobre o assunto Amador (2018) destaca que a formação continuada centrada na escola se contrapõe ao modelo de formação de professores numa perspectiva clássica e que muitas vezes é desenvolvido por Universidades, empresas contratadas pelas secretarias de educação sem nenhuma vinculação com a realidade dos professores e da escola. (AMADOR, 2018, p. 01).

A SEMEC, de acordo com a autora, se legitima como a “responsável pela definição dos eixos centrais da formação dos professores, assim como definir aquilo que os professores devem cumprir para atingir a qualidade de ensino pretendida pelo Projeto”⁶³, utilizando elementos burocráticos, tais como regulamentos e normas, para consolidar sua regulação na Rede Municipal de ensino.

O Escola Cabana considera o professor essencial para o alcance da qualidade na educação. Dessa forma, uma nova proposta de formação continuada necessita da adesão

⁶¹ Ibidem, p. 177.

⁶² Ibidem, p. 177.

⁶³ Ibidem, p. 178.

docente para ser efetivada, considerando suas concepções, subjetividade e experiência profissional. Entretanto, Bertolo (2004) destaca aspectos conflitantes da política inovadora da SEMEC, quando apesar de considerar o professor e a escola elementos essenciais para transformação educacional, em seus documentos os coloca da seguinte forma:

Em determinados momentos, o professor figura no texto como agente mediador da mudança e como tal lhe é atribuído um papel de aplicador das inovações produzidas pelos mentores da reforma educativa que se pretende implementar. O professor nessa perspectiva não produz as inovações, mas apenas se encarrega de reproduzi-las.⁶⁴

O Projeto coloca o docente no papel de agente das mudanças e inovações curriculares, fomentando nele a criação e desenvolvimento de novas ideias e práticas pedagógicas, passando da função de aplicador da mudança para o criador intelectual que promove as inovações educacionais necessárias. Este novo aspecto atribuído ao professor está associado, segundo Bertolo (2004),

[...] às práticas inovadoras que surgem *de baixo para cima*. Ou seja, a reforma educacional desencadeada pelo projeto Escola Cabana, embora bastante ambígua nos seus propósitos, articula em seus documentos o princípio da participação popular que, no caso da formação dos professores, se expressa num ideário que atribui um maior grau de responsabilidade ao professor em relação à reforma, fazendo com que os mesmos se sintam envolvidos no projeto de forma que assumam os princípios e as diretrizes emanadas da administração central⁶⁵.

A Secretaria Municipal considera que a formação continuada para uma educação de qualidade ao docente, promove o sucesso escolar e a superação do fracasso. Para a implementação desta nova proposta de formação, a SEMEC promoveu diversas mudanças e reformas com o objetivo de materializar suas propostas de formação continuada a partir da escola, sendo uma ela, a extinção do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE), que foi criado na gestão anterior do Projeto, que tinha como objetivo “a articulação de propostas e estratégias no campo da educação”⁶⁶. A autora explica que os idealizadores do Escola Cabana consideravam que a concepção de formação do Instituto não se aplicava aos propósitos de uma formação continuada baseada no espaço e ambiente escolar.

Quanto ao ISEBE, a autora realiza uma breve abordagem discorrendo que:

[...] foi criado a partir da Lei nº.7.722, de 7 de julho de 1994, a qual em seu artigo 11, autorizava a revisão da estrutura técnica e administrativa da SEMEC. Com essa

⁶⁴ Ibidem, p. 180.

⁶⁵ Ibidem, p. 181, grifo da autora.

⁶⁶ Ibidem, p. 184.

reestruturação o ISEBE passou a fazer parte do organograma da Secretaria e assumiu as atribuições de fomentar a formação contínua dos profissionais da educação na rede municipal de Belém, à época do Prefeito Hélio da Motta Gueiros (1993-1996) à frente do poder municipal.⁶⁷

Por conseguinte, o ISEBE estando extinto, possibilitou à Secretaria organizar uma nova estrutura administrativa responsável pela política de formação dos professores de Belém. A formação continuada neste governo foi assumida pela Coordenadoria de Educação (COED) e Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL), sendo formadas por equipes de assessoramento e acompanhamento às escolas (técnicos-referência). Dessa forma, passaram a planejar estratégias para concretização do plano de formação continuada de professores.

Inicialmente, realizaram a vinculação entre formação e salário; esta ação promoveu a criação das Horas Pedagógicas⁶⁸ (HPs); posteriormente, organizou-se uma equipe de Trabalho Pedagógico para realização da formação nas escolas com o objetivo de propiciar o encontro coletivo dos educadores. No que se refere à HP, Bertolo (2004) relata que:

A Hora Pedagógica (HP) é uma dessas alternativas que surgem na perspectiva de garantir aos educadores momentos de encontros coletivos nas escolas. Como forma de viabilizar a referida proposta, a rede municipal de educação passou por um processo de redimensionamento do cotidiano escolar, o qual impactou diretamente nos turnos de funcionamento das escolas, na distribuição do tempo curricular e na jornada de trabalho dos professores. (BERTOLO, 2004, p. 188).

A implantação das Horas Pedagógicas nas escolas, devido a necessidade de ajustes no cotidiano escolar, ocorreu de forma heterogênea e de maneira progressiva. A autora explica que “para que as escolas pudessem instituir as HPs, foram criados alguns critérios que normatizaram a participação das mesmas. De início se admitiu que todas as escolas que possuíam o Ensino Fundamental completo poderiam integrar-se ao projeto⁶⁹”.

Por fim, houve uma reorganização no cotidiano e no tempo escolar docente, para que a jornada absorvesse as Horas Pedagógicas dentro carga horária dos professores. O governo considerava a HP um investimento necessário para o processo de formação continuada da Secretaria Municipal, sendo horas remuneradas acrescidas no salário dos professores para estudo e formação.

No ano de 2003 houve um processo de orientação e organização do planejamento escolar, que buscava ultrapassar os limites pedagógicos das instituições escolares, havendo a

⁶⁷ Ibidem, p. 184.

⁶⁸ Espaço de formação continuada docente que objetiva propiciar aos professores oportunidades de vivenciar momentos de estudo, planejamento e encaminhamento de questões relacionadas ao seu fazer pedagógico, e compõe-se de quatro horas semanais, remuneradas pelo poder público. (FERREIRA, 2005, p. 08).

⁶⁹ Ibidem, p. 188.

recomendação que toda escola deveria possuir seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo Bertolo (2004), se encontrava prescrito no documento oficial da Escola Cabana que:

[...] o PPP deve apresentar todas as atividades a serem desenvolvidas nas escolas, dentre as quais se destacam: o planejamento, a matrícula, o calendário escolar, as reuniões dos professores e dos pais, o conselho de ciclo e/ou totalidades, as horas pedagógicas, as festas comemorativas, as reuniões do conselho escolar, as interfaces com outras instâncias de gestão da cidade, as atividades esportivas e culturais, o desenvolvimento dos programas curriculares, entre outras formas de controle e regulação defendidas pelo Governo do Povo que administra a Prefeitura de Belém. (BERTOLO, 2004, p. 195).

Outro elemento que merece destaque é o Plano Pedagógico de Apoio (PPA), amparado pela Resolução nº 17/99, do Conselho Municipal de Educação, que o normatiza. Bertolo (2004) esclarece que houve a defesa de que era preciso consolidar o papel do PPA como projeto pedagógico instituído com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. O documento traz orientações sobre as atividades a serem realizadas nas turmas de aceleração da aprendizagem e a promoção da qualificação das ações realizadas nas Horas Pedagógicas.

O Plano Pedagógico de Apoio era visto de forma equivocada quanto a sua finalidade pedagógica pelas escolas; o documento com sua regulamentação destaca os procedimentos que não devem ser adotados nas escolas na organização e desenvolvimento do PPA.

Bertolo (2004) conclui que de acordo com os documentos analisados, a formação continuada idealizada pela Escola Cabana se encontrou em processo de consolidação, porém ainda necessitaria superar desafios para o alcance da almejada prática pedagógica inovadora e a formação centrada na escola. Afirma ainda que as práticas educativas não se alteram apenas por um decreto, mas por ações efetivas.

No que se refere à avaliação, a SEMEC organizou encontros para debater com o coletivo como ocorreria a construção e consolidação das práticas avaliativas e a reelaboração do tipo de Registro Síntese adotado pela Rede Municipal. Contudo, os encontros se resumiam a pequenas representações de profissionais por escola; apenas o primeiro foi livre para a participação de todos os professores, o restante ficou restrito a um pequeno grupo que representava sua escola e os últimos apenas aos representantes por distrito. No total foram realizados sete encontros que discutiram e elaboraram a Ficha de Registro-Síntese da Avaliação Emancipatória idealizada pelo projeto Escola Cabana.

A nova concepção de formação pretendida pela Secretaria encontrou dificuldades em consolidar sua concepção, não garantindo “uma formação que favorecesse a reflexão sobre a

prática docente e a construção do conhecimento”. (BERTOLO, 2004, p. 209). As etapas do ciclo de vida profissional não são consideradas no planejamento e organização das formações, assim “a formação se desenvolva de forma uniforme para todos; não se visualiza integração com as universidades e ou outras agências formadoras na configuração do projeto de formação continuada dos professores da SEMEC”⁷⁰.

Posteriormente, devido a necessidade de consolidação de uma proposta de formação continuada efetiva e exigências a nível nacional, no ano de 2005, a Secretaria de Educação reorganizou sua proposta de formação. Neste mesmo ano, instituiu o Curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR), no período de 2005 a 2007) e criou o Centro de Formação de Professores para a realização dos encontros de formação, que, posteriormente, originou em 2007, o Projeto Expertise em Alfabetização.

O Expertise balizou a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) de 2007 a 2013, porém em 2013, foi substituído pelo PNAIC, caracterizado como um programa de formação continuada nacional voltado para os docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Ecoar, Expertise e PNAIC serão abordados de forma mais aprofundada neste ainda neste Capítulo.

2.5 O percurso da política de formação continuada de professores municipais de Belém / Outeiro – Pará e a influência da Avaliação em Larga Escala

O município de Belém tem uma política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMEC desde 1992; entre os anos de 1993 e 1996, criou-se o Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), que oferecia um programa de formação de professores, durante o mandato do prefeito Hélio Gueiros. O objetivo para a educação, na sua gestão, era “a universalização qualitativa da Educação Básica em Belém” (BELÉM, 1996), com a implementação de seis programas, a saber: 1) Aprimoramento qualitativo da Educação Básica; 2) Valorização do magistério; 3) Ampliação e aparelhamento da rede física; 4) Autonomia progressiva da escola; 5) Instrumentalização eletrônica do setor educacional; e 6) Modernização da gerência Municipal de Educação. O foco desses programas prioritários era o de superar o elevado índice do fracasso escolar, bem como a realização de uma reforma curricular na Rede de ensino. (BELÉM, 1996).

O ISEBE era um órgão pertencente à SEMEC, com a competência de promover a formação de professores a partir de Cursos de Fundamentação Teórica e Prática (Cursos de

⁷⁰ Ibidem, p. 209.

360 horas), que, segundo Pereira (2015), eram organizados em cinco etapas alternadas, compreendendo a Fundamentação Teórica e Prática e a Prática Assistida, destinadas a professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e a técnicos (orientadores, supervisores e diretores administradores). O órgão tinha parceria com a Universidade da Amazônia (UNAMA), que desenvolveu a primeira e a terceira etapas do curso, com fundamentação teórica e prática, com uma perspectiva propedêutica.

Por conseguinte, a segunda e quarta etapas foram realizadas nas escolas municipais selecionadas. Em relação ao caráter didático-metodológico, os cursos oferecidos pela SEMEC se fundamentavam em uma prática assistida (reflexão e trocas de experiências sobre a prática) e em estudos complementares (pautados na ação-reflexão e na ação do trabalho pedagógico dos professores). A culminância do curso se dava com a produção de um texto, feito pelos professores, sobre a temática trabalhada. (BELÉM, 1996).

A UNAMA também ofertou, a partir de um acordo com a prefeitura, cursos de especialização aos diretores das escolas municipais, com o objetivo de “promover qualificação teórico-prática visando a uma *práxis* transformadora na perspectiva de superar o distanciamento entre gerenciamento e liderança pedagógica no contexto escolar, vislumbrando uma intervenção inovadora”. (BELÉM, 1996, p. 15).

Segundo Pereira (2015), “é sabido que a política da formação de professores da secretaria tem o propósito de direcionar seus esforços para a melhoria da qualidade de ensino, por meio de investimentos na formação docente”. (PEREIRA, 2015, p. 92).

Com relação aos problemas na educação e a busca da qualidade, o relatório final da Fundação Victor Civita (2011) destacou que as recentes demandas necessárias devido às mudanças na sociedade globalizada e às novas exigências oriundas das transformações sociais sobre o trabalho dos professores, provocou a crise na escola. As políticas educacionais em seus diagnósticos relacionam o mau desempenho dos alunos ao trabalho dos professores e sua formação. Entretanto, essas políticas de formação acreditam que somente o trabalho docente de qualidade supere os problemas na educação e promova melhorias no ensino.

Em sua análise sobre os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o relatório constatou que os investimentos e esforços realizados para a inserção de programas inovadores de formação de professores não trazem o retorno esperado, estando sempre aquém. Devido ao baixo impacto positivo dos programas de formação no aprimoramento faz-se necessário uma reformulação crítica desses modelos de formação de professores.

O estudo destaca um documento elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias no ano de 2007, que teve o objetivo de realizar um diagnóstico dos principais problemas decorrentes do cenário atual de atuação da docência, destacando às novas competências e papéis que são exigidos aos professores. Este documento-base analisa a problemática da formação de professores, destacando as suas principais necessidades e as lacunas deixadas pelas políticas de formação. (MAUÉS, 2009).

Dentre os problemas encontrados nas políticas de formação, o documento destaca “as ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as mesmas relações de poder/saber próprias do vínculo escolar” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 13). As formações limitam-se ao indivíduo, ao professor isolado de seu contexto de trabalho, preterindo formações baseadas na coletividade, no trabalho em grupo e com integração. Desconsideram as experiências trazidas, a etapa de desenvolvimento profissional de cada docente, suas especificidades contextuais de atuação e das instituições que realizam seu trabalho. Outro fator refere-se às falhas nas avaliações sistemáticas, além da falta de descontinuidade das políticas educacionais devido as mudanças de governo e desarticulação com a formação inicial.

No que se refere à importância da educação para uma nação, o estudo realiza a seguinte afirmativa e reflexão:

[...] um país com uma população adequadamente escolarizada em termos de anos de estudo, frequentando uma escola de boa qualidade, apresenta índices de criminalidade mais baixos, melhores indicadores relativos à saúde, menor mortalidade infantil, menores taxas de desemprego e, em especial, menor possibilidade de vir a enfrentar situações de instabilidade econômica⁷¹.

No Brasil, as escolas necessitam de maiores investimentos, com a oferta de uma formação continuada de qualidade para seus professores, um aprimoramento que ofereça subsídios para que os mesmos possam desenvolver um trabalho exitoso frente às complexas demandas que hoje são exigidas em sala de aula.

Em relação ao município de Belém, em 1997, o comando do então prefeito Edmilson Rodrigues, a formação de professores se modificou, tendo como marco a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) designado à Escola Cabana, com aprovação em 1999 pelo Conselho Municipal de Educação. A referida instituição tinha como princípios balizadores a participação popular e a inclusão social, ambas orientadas pelas seguintes diretrizes: acesso e permanência com sucesso; gestão democrática, qualidade social e valorização dos

⁷¹ Ibidem, p. 11.

trabalhadores da educação. (BELÉM, 1999). Foi a partir da Escola Cabana que se implementou no município a Hora Pedagógica (HP), ou seja, o período de tempo reservado à reflexão, planejamento e ação sobre a prática pedagógica docente, além de estudo e formação pelos cursos oferecidos pela SEMEC. (BERTOLO, 2004).

Pereira (2015) considera que:

[...] a SEMEC passou de uma proposta de formação continuada desarticulada (1992) para uma proposta de valorização da escola como *locus* privilegiado de formação desse professor, com elaboração de cursos mais longos, como os realizados no período de 1993-1994”. (PEREIRA, 2015, p. 18).

Civita (2011) ressalta que a formação continuada parte da necessidade de complementar a formação inicial deficitária, colocando-se como primordial para suprir as lacunas deixadas. No estudo, “defende-se que a formação continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas”. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 14).

Essa deficiência na formação inicial prejudica o processo educacional, já que aquele professor que detém pouco conhecimento científico enfrenta dificuldades em abarcar as demandas educacionais atuais de uma sociedade globalizada tão complexa. Portanto, se torna urgente a elaboração ou adequação das políticas de formação docente para que se alcance a qualidade na educação. Outro fator preponderante relacionado aos modelos de formação continuada refere-se à necessidade de uma constante capacitação e reciclagem do professor, devido à complexidade e dinamismo da área educacional, que exigem que os profissionais acumulem novos conhecimentos para atender todas as especificidades do processo de ensino-aprendizagem.

A complexidade do trabalho, as constantes exigências e a necessidade de aprimoramento sobrecarregam e precarizam suas atividades, pois, muitas vezes, os docentes sacrificam seu tempo de lazer para conseguirem realizar um curso de formação, já que os oferecidos pelas políticas educacionais são insuficientes e/ou inexistentes.

O relatório final da Fundação Victor Civita (2011), aponta propostas de quais seriam os reais objetivos da formação continuada, bem como da sua metodologia. A primeira abordagem seria uma formação continuada que buscasse modificar situações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, baseando-se nas necessidades e dificuldades dos professores e alunos, sem desconsiderar o coletivo. A segunda contempla pensá-la a partir das ideias dos professores e profissionais de educação que atuam nas escolas, porém, contando com um olhar externo que analise o todo e organize a formação docente. Neste sentido,

destaca-se que “a recomendação é delegar o planejamento e a execução de programas de formação a pessoas vinculadas à Educação que, trabalhando com professores atuantes, consigam discernir o central do irrelevante na vivência das salas de aula e no interior das escolas”. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 17).

A terceira abordagem apresenta como foco entender as mudanças de maneira gradual e paulatina, de forma a não pressionar o professor, transformando-o em único agente de mudanças, responsabilizando-o pelo sucesso ou não do processo educacional.

Ainda sobre a formação, o texto apresenta dois grupos de como estão organizadas: O primeiro grupo refere-se a uma Formação centrada na figura do professor. Essa concepção se embasa nas seguintes vertentes:

- (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os Ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades⁷².

O outro grupo de estudos aposta na Formação centrada nas equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas e nos seus contextos e realidades, descentralizando a responsabilidade do professor. Essa linha organiza-se em dois subgrupos, a saber:

- (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um *locus* de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem⁷³.

Nos sistemas educacionais, as propostas de formações pautam-se na concepção da política instaurada por um governo, mediada e orientada pelos Organismos Internacionais, que têm como elemento balizador para a formação de professores a ênfase na prática, incentivo à redução de custo e de tempo, com propostas aligeiradas e dentro da jornada docente, ou seja, o que sobrecarrega e precariza o trabalho do professor.

⁷² Ibidem, p. 14.

⁷³ Ibidem, p. 16.

A Escola Cabana organizou a Política de Formação entre 1994 e 2004. Bertolo (2004) destaca que, na concepção do Projeto, a formação era centrada na escola, durante a jornada dos professores. A referida autora afirma, ainda, que os avanços continuaram no período de 1996 a 2005 utilizando a proposta da “Escola Cabana” e com a inclusão da Hora Pedagógica, a qual segundo Pereira (2015) propicia um momento para o planejamento didático e para a formação na escola.

Contudo, em virtude de demandas nacionais e locais, em 2005, o município reorganizou sua proposta de formação continuada, devido ao baixo desempenho da qualidade de ensino da Educação Básica, demonstrado pelas avaliações em larga escala (SAEB, 2003), que alertaram quanto à necessidade de alfabetizar os alunos com urgência. No ano de 2003, a Secretaria Municipal utilizou os resultados do SAEB, referência em avaliação, que demonstravam os baixos índices na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em leitura, em escrita e em Matemática, com dados alarmantes. (BELÉM, 2005).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) destacam que as avaliações externas foram inseridas nas escolas na década de 1990, sendo que seus resultados passaram a ter relação direta com o financiamento da educação. Os índices dessas provas delinham as políticas públicas, objetivando assim a regulação no âmbito educacional. Uma questão relacionada ao IDEB, pois o índice gerado não considerou aspectos relacionados ao nível socioeconômico (NSE) em sua composição. Segundo os autores,

[...] a própria coleta de dados para sua elaboração, a qual utiliza instrumentos cuja limitação não os coloca na condição de definir destinos ou retratar de forma completa as instituições avaliadas, considerando-se que por trás de sua aparente infalibilidade há um processo passível de erros e análises incompletas. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 03).

O índice considera o desempenho do aluno de acordo com o seu aproveitamento cognitivo nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, a partir das avaliações em larga escala, além da relação do rendimento com o fluxo escolar (composto por taxa de aprovação e razão entre o tempo ideal para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivo para concluir).

Os autores consideram, ainda, que tanto a definição do IDEB, como a qualidade da educação, a partir desses dois fatores, não é viável, pois não analisa a realidade social das escolas. Salientam que as diferenças sociais dos alunos influenciam no rendimento e no contexto escolar, influenciando o trabalho docente e sua eficiência. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) apontam que o fator cultural interfere no processo educacional, reafirmando a necessidade de considerar os diversos elementos que compõe a educação e o processo de ensino e de aprendizagem na composição do IDEB. Sobre o assunto, os autores discorrem que:

Por este viés, entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não as considerar significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 05).

Portanto, considerar o NSE no cálculo do IDEB propiciaria uma imagem positiva ao processo, ao se inserir, nesses resultados, o contexto socioeconômico das famílias atendidas, não representando o todo que compõe este processo, já que outros elementos externos o influenciam.

[...] a eficácia da escola não pode ser avaliada por um único indicador, seja ele qual for, e que pensar no trabalho da escola, nas variáveis que o influenciam e, por consequência, na qualidade que ela oferta é, sem dúvida, tarefa árdua e complexa e que necessita se voltar a diversos aspectos, além do desempenho medido pelos testes aplicados aos alunos⁷⁴.

Apesar dos autores realizarem uma oposição às avaliações externas, enfatizam que:

[os] seus resultados podem ajudar de forma mais efetiva na melhoria da qualidade educacional, se utilizados índices mais amplos que deem conta de outras dimensões da questão da qualidade, assim como instrumentos de medida mais apropriado ao fenômeno avaliado⁷⁵.

Por conseguinte, esses índices traduzem-se como a mensuração da qualidade do trabalho realizado nas escolas, porém não sendo algo fidedigno e real, uma vez que o rendimento dos alunos é resultado de um conjunto de fatores, não somente a prática pedagógica realizada nas instituições de ensino. Ao se tratar de avaliação da qualidade na educação e do trabalho docente, os autores frisam que:

[...] o conceito de eficácia escolar exposto, acredita-se que não apenas o modelo que vem sendo adotado é inapropriado para a compreensão e melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas, como evidencia a impossibilidade da adoção de processos meritocráticos em que as escolas são ranqueadas a partir do Ideb e responsabilizadas de forma unívoca por seus resultados, sem que os aspectos que o compõem sejam

⁷⁴ Ibidem, p. 11.

⁷⁵ Ibidem, p. 16.

devidamente analisados e considerados para a observação do trabalho desenvolvido. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 18.).

Ao se falar de avaliação na educação, faz-se necessário considerar os diversos elementos que compõe a realidade escolar e interferem nos resultados, especialmente quando se fala de avaliação nacional em larga escala, que considera o índice final em detrimento das especificidades que englobam cada contexto, escola e realidade.

Com o objetivo de superar os baixos índices apresentados a partir de uma sólida política de formação continuada, a SEMEC promoveu a implantação do curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo — ECOAR (2005-2007), com oito compêndios, originando o Projeto Expertise em Alfabetização, que permaneceu de 2007 a 2013, sendo que se fundiu ao PNAIC no ano de 2013. O ECOAR reorganizou a proposta de formação continuada com vistas a atender as exigências nacionais e locais. (PEREIRA, 2015). A autora cita que Belém estava abaixo dos índices da meta nacional para a Educação Básica, tendo nota 3,0 na avaliação da qualidade do ensino da Rede, além de apresentar deficiências na alfabetização dos alunos.

A Secretaria criou o Centro de Formação de Professores no ano de 2005, responsável pelo planejamento e execução da formação dos professores a partir do ECOAR, sendo redimensionado em 2007 com o Projeto Expertise. O objetivo era oferecer condições ao professor de estudar, refletir, reconstruir e ressignificar sua prática para a melhoria da aprendizagem do aluno, sendo voltado ao professor das séries iniciais, do Ensino Fundamental. (PEREIRA, 2015).

Entre os anos de 2005 e 2012, durante a administração do prefeito Duciomar Costa, tendo a professora Terezinha Moraes Gueiros como Secretária de Educação, se “pontuou como prioridade três eixos estratégicos para nortear a política educacional da SEMEC (2005-2008): Expansão da Educação Infantil, Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável a partir da Educação Ambiental e Formação Continuada de Professores”⁷⁶.

A expansão da Educação Infantil, segundo Cabral (2008), permitiu o acesso de 12.800 crianças de 4 a 5 anos à escola municipal. No que se refere à Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável, a Escola Bosque assumiu um papel de destaque, tendo como foco qualificar os alunos a partir da oferta de “cursos de profissionalização permanente de trabalho e produção; além da inserção comunitária visando o incentivo à qualidade formal e política; inserção cultural; articulação entre o saber pensar e o saber fazer e

⁷⁶ Ibidem, p. 18.

a expansão da perspectiva da educação ambiental no currículo da rede municipal de educação”. (BELÉM, 1996).

Em relação ao eixo de formação continuada de professores, buscava-se elevar os índices de avaliação que se encontravam abaixo da média nacional, promovendo a capacitação como meta para superar “o baixo rendimento nos Ciclos iniciais de formação do alunado, no tocante à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do conhecimento lógico e científico”⁷⁷.

A SEMEC fundamentou-se no artigo 62, parágrafo 1º da LDB, no que diz respeito ao direito do professor estudar e no dever do Estado de promover as formações inicial e continuada, discorrendo que estudar significa substancialmente desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional, utilizando as metodologias mais atualizadas de aprendizagem: pesquisa, elaboração própria, redação de textos, exercícios de argumentação, e contra argumentação, leitura sistemática e verticalizada, realizada em equipe e individualmente⁷⁸.

O Programa tinha uma equipe responsável chamada de Grupo Base, composta por 18 professores efetivos da Secretaria, pós-graduados (especialistas ou mestres), que tinham a função de assessorar, orientar, ministrar as formações e acompanhar os professores nas escolas em suas Horas Pedagógicas. O fato de o grupo ser formado por efetivos da SEMEC foi elogiado por Domingues (2013). Segundo os documentos do Programa, eram profissionais experientes na área de formação de professores, orientados pelo Professor Dr. Pedro Demo, com vasta produção científica em educação e pesquisa. (BELÉM, 2009).

A presença de professores pós-graduados na Rede municipal é discreta, já que, se tomarmos estudo realizado por Camargo e Maués (2012), que diz respeito à rede estadual, assinala no Estatuto do Magistério da rede municipal de Belém, a gratificação ao docente que concluir uma especialização é de 25%, na pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a gratificação é somente de 5% a mais sobre o acréscimo da Especialização, totalizando no máximo 35% de acréscimo apenas sobre o salário base, fato que explica o pequeno número de mestres e doutores na rede municipal.

De acordo com Pereira (2015), o Grupo Base do ECOAR reformulou a metodologia das formações, com ênfase na alfabetização com o Projeto Expertise que se ampliou e passou a atender aos coordenadores pedagógicos dentro do contexto da escola. O nome do Projeto é

⁷⁷ Idem, 2006, p. 06.

⁷⁸ Idem, 2005, p. 12.

explicado no documento base, sendo justificado pela meta de formar professores “experts em alfabetização” (BELÉM, 2009, p. 7).

Para o Ciclo II, criou-se, em 2009, o Projeto Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) direcionado aos professores que atuam no 4º e 5º ano. Foi organizado e realizado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), cujas formações objetivam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, a partir dos descritores da Prova Brasil (MEC) aplicada ao 5º ano e responsável pelos dados do IDEB.

2.6 Projeto Expertise em Alfabetização

Segundo Pereira (2015), o Projeto Expertise em Alfabetização foi implantado em 2007⁷⁹, contribuindo para que a SEMEC pudesse superar seus baixos índices no IDEB, tendo como meta formar professores alfabetizadores que alcancem o resultado de 100% de alunos alfabetizados ao fim do Ciclo I. A autora (2015) explica que o Projeto busca “envolver todos os sujeitos do processo: formadores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos”⁸⁰. Quanto à metodologia, a equipe promove encontros gerais e distritais, dirigidos pelos formadores, organizando os docentes pelo ano em que atuam, sendo que este processo ocorre em pequenos grupos de estudos com temas definidos pela coordenadoria.

As avaliações mensais dos alunos fornecem dados para o planejamento das pautas e descritores, que devem ser trabalhados nas formações, sendo a avaliação considerada uma articulação com o contexto de trabalho. Essa articulação é um método de trabalho presente nos documentos como a concepção de formação do programa, sendo “o eixo da formação de professor e a reflexão sobre a prática como um dos caminhos da teorização, o que implica a realização de complexos dispositivos de formação”. (BELÉM, 2009, p. 13).

As formações ocorrem mensalmente, com a participação dos professores, que devem aplicar a avaliação para os seus alunos, corrigir e sistematizar os resultados desses testes e entregá-los ao formador responsável, assim como apresentar o planejamento (sequência didática) do mês e todos os recursos que utilizará para realizar suas atividades no alcance da alfabetização de todos os discentes. Entretanto, as avaliações realizadas em sala de aula são elaboradas pela equipe de formadores.

⁷⁹ Neste mesmo ano, o município de Belém obteve nota de 3,4, sendo a meta de média nacional para o município era de 4,2. (BRASIL, 2007g).

⁸⁰ Idem, p. 30.

Essa formação, feita a partir de materiais prontos e acabados, imposições, hierarquização e recomendações, caracterizam a verticalização. Padilha e Lima Filho (2016) discorrem que a formação verticalizada, ou seja, vinda de cima (Estado) para baixo (escola), já era uma característica das instituições de ensino regular e técnico, de acordo com a Lei n.º 6.545/1978, onde “a oferta verticalizada já se apresentava como elemento constituidor da identidade dessas Instituições de formação profissional” (PADILHA; LIMA FILHO, 2016, p. 30). Afirmam, ainda, que “a verticalização pode ser pensada como sinônimo de educação tecnológica, politécnica, integral”.

No que se refere à avaliação na educação, Sordi, Varani e Mendes (2017), baseadas em Arroyo, salientam que “avaliar a educação da criança, do adolescente jovem-adulto é uma exigência de sua condição de trabalhador”. (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p. 12).

Os eixos de ação do Expertise são: “alfabetização das crianças em um ano; didática que leve à aprendizagem; avaliação mensal dos níveis de alfabetização; avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”. (BELÉM, 2009, p. 07). O professor é orientado e assessorado e o seu trabalho é mensurado pelas avaliações aplicadas aos seus alunos, fornecendo dados se os processos de ensino e aprendizagem estão ocorrendo de forma satisfatória naquela turma.

Dentre as ações do Projeto, ocorre o assessoramento às escolas para o acompanhamento do trabalho docente, avaliação para medir o nível de aprendizagem do aluno, mensalmente, orientação da prática pedagógica, estudo na hora pedagógica, atividades específicas nas salas de aula e encontros mensais de formação, com duração de 4 horas.

A Secretaria propõe ao professor metas a serem alcançadas durante o ano letivo, controlando e acompanhando, desta forma, o trabalho docente de forma sistemática, moldando sua prática pedagógica. Pereira (2015) considera

[...] que esse acompanhamento, a partir de determinações apriorísticas sobre as metas, que não são construídas coletivamente, venha ajudar de forma mais contundente os professores, uma vez que os alunos possuem ritmos de aprendizagem diferentes, além de que outros fatores, que perpassam pelas condições de trabalho destes professores até ao cumprimento das metas, precisam ser discutidos nesse contexto. (PEREIRA, 2015, p. 102).

O controle do trabalho docente ocorre a partir da utilização de “sequências didáticas”⁸¹ planejadas pelos formadores, porém organizadas e aplicadas pelo professor –, que avalia tanto o nível da escrita, com base na psicogênese e leitura, como a alfabetização matemática. Os

⁸¹ Planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral centrado no professor. Aprofundamento /Sistematização de um gênero, tema ou conteúdo específico. (BRASIL, 2012).

resultados são recolhidos e analisados pelos formadores e, a partir deles, realizam o planeamento dos encontros.

Os quatro dias de HP mensais são organizados da seguinte forma: um dia para o encontro de formação coordenados pelos Orientadores de Estudo (formadores) para coordenadores e professores; outros dois dias com 4 horas quinzenais cada para estudo, produção de material didático e planeamento de sequências didáticas pelos professores, além de mais um dia com 4 horas mensais para sistematização e análise dos resultados da avaliação da criança pelos docentes.

Dentre os conteúdos abordados na formação, destacam-se: contrato didático; avaliação da aprendizagem; planeamento: semana de aula, sequência didática, função da avaliação; psicogênese da escrita, didática da alfabetização: pré-silábico/silábico/silábico-alfabético/alfabético; intervenção didática: alfabeto, escrita pelo professor, instrumentos de avaliação, organização do tempo de aula e da semana de trabalho; análise dos resultados da avaliação; condições didáticas favoráveis à alfabetização.

A cada mês, um grupo de descritores são trabalhados nas sequências didáticas e, posteriormente, cobrados nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática. Os professores devem entregar os resultados das provas, tabulados em uma planilha; após a correção, as provas são recolhidas e devolvidas para análise e comparação.

As correções das provas e tabulações dos resultados são realizadas no dia da HP em que não há formação; o professor realiza a correção das avaliações e faz a tabulação do resultado da turma de acordo com o nível de escrita da psicogênese, de leitura e de cálculos que se encontram naquele mês. A partir da análise das planilhas, os formadores verificam os descritores os quais os discentes apresentam mais dificuldades e planejam os conteúdos da sequência didática do próximo mês.

Pereira (2015) realiza uma reflexão a respeito dos objetivos do Projeto Expertise, salientando que:

Visa dentre outras questões à aprendizagem dos alunos em português e em matemática, desenvolve um processo avaliativo para acompanhar mensalmente o desempenho dos alunos, baseado nas escritas deles, no acompanhamento sistemático da prática docente em sala e no registro reflexivo, por escrito, do percurso de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. (PEREIRA, 2015, p. 106).

As provas aplicadas mensalmente baseiam-se na concepção da avaliação por resultados, visando controlar o alcance da meta de 100% dos alunos alfabetizados. A autora

corroborar com a ideia destacando que “essa prova serve como orientação à equipe formadora do percurso do trabalho e ao mesmo tempo de controle”. (PEREIRA, 2015).

O foco nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática seguem uma tendência nacional, por serem consideradas disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do aluno nas demais áreas.

O trabalho do formador ultrapassa os limites dos encontros de formação, pois ele deve realizar o acompanhamento nas escolas e realizar o levantamento de dados, orientar o trabalho docente e contratos didáticos junto aos coordenadores pedagógicos e professores; Pereira (2015) ressalta que isto é uma “relação de corresponsabilidade destes com as atividades do projeto”. A direção deve estar informada das ações do Projeto efetivadas na instituição. A autora resume a atuação dos formadores da seguinte maneira:

Além de realizar encontros mensais de formação, cabe a eles orientar na escola a continuidade e o andamento da proposta formativa nas HPs, acompanhar e intervir, quando necessário, o trabalho do professor em sala de aula, nortear a avaliação das crianças e elaborar o instrumento avaliativo. Fica ainda sob suas incumbências a aplicação, a sistematização e a análise dos dados, a elaboração de material próprio para as atividades de formação, a contribuição na elaboração da pauta formativa⁸².

No Projeto Expertise, o material didático foi organizado e produzido pela própria Secretaria de Educação Municipal; cabe a ela, também a organização das formações, do tempo e do espaço escolar a partir da utilização da Hora Pedagógica do professor. O Centro de Formação de Professores da SEMEC, local em que acontece os encontros, conta com um coordenador geral e formadores (orientadores de estudo). O Projeto funciona desde o ano de 2007 e, anteriormente, chamava-se Expertise em Alfabetização. O foco é superar o baixo rendimento dos discentes na área de leitura, escrita, cálculo e raciocínio lógico matemático.

A proposta de formação continuada do Expertise se baseia na política de formação de professores Pró-letramento, seguindo demandas nacionais pautadas na lógica de resultados de desempenho por meio do cumprimento de metas atribuídas aos docentes. A alfabetização não é apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas possibilitar a ele a compreensão do que lê e escreve, em uma perspectiva de letramento. Dessa forma, o processo de alfabetização considera a aprendizagem do aluno, ao incorporar hábitos de leitura e de escrita, bem como os conhecimentos básicos de matemática, contextualizados ao cotidiano dos mesmos.

As formações tendem ao “treinamento” do discente para a realização das avaliações externas em larga escala, no caso do Expertise, a Provinha Brasil, com a inserção do PNAIC,

⁸² Ibidem, p. 110.

e ANA. Essas avaliações fornecem dados sobre a educação nos municípios e mensuram a qualidade da educação oferecida e do trabalho realizado pelo professor. Domingues (2013) corrobora com essas informações, dizendo que:

[...] devido ao surgimento dessas avaliações, algumas Secretarias de Educação de diversos Estados da federação e municipais passaram a criar seus próprios sistemas de avaliações e esse aspecto vem afetando diretamente a formação de professores. Uma das principais funções dessas formações é a realização do treinamento dos professores e alunos para responderem às questões dessas avaliações. (DOMINGUES, 2013, p. 101).

Quanto à concepção, o Projeto baseia-se no letramento como apoio para a alfabetização, a partir da ótica da necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. (BELÉM, 2009).

O projeto de formação centra-se na aprendizagem do aluno, com base no construtivismo. A formação oferece os subsídios didáticos e metodológicos necessários para a efetivação da aprendizagem com qualidade. Pereira (2015) destaca que a meta é uma forma de controle do trabalho do professor, a qual se desvela na preocupação do município com alcance dos índices da Educação Básica.

Inicialmente, a SEMEC realizava uma política de formação continuada própria e desarticulada a partir de 1992. Porém, entre os anos de 1993 e 1996, buscou-se na gestão de Hélio Gueiros a universalização qualitativa da Educação Básica em Belém. Posteriormente, ainda durante a gestão do referido prefeito (1994 a 1997) e na de Edmilson Rodrigues (1997 a 2004), o Projeto Escola Cabana passou a desenvolver uma formação focada nas escolas, dentro da jornada dos docentes.

A formação continuada, a partir de 2005, proposta pela Secretaria, se pautou no direito do professor estudar, refletindo sobre sua prática para desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional. As formações são realizadas por professores vinculados à SEMEC, com a função de orientar, assessorar e acompanhar os docentes.

Dessa forma, o Expertise partiu da necessidade de aprofundar e melhorar o ato de alfabetizar, porém com objetivos específicos e público-alvo selecionado, sendo alunos em processo de alfabetização, onde o ensino da leitura e da escrita são prioridades, com a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas para este fim, sendo a leitura o foco principal; a meta é a alfabetização plena, ou seja, não apenas codificar e decodificar palavras, mas desenvolver no discente a capacidade de compreensão e interpretação daquilo que se lê, o letramento superando a alfabetização mecânica. Por conseguinte, a concepção de letramento

que supera a alfabetização, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (BELÉM, 2009)

Neste contexto, o público-alvo se tornará um *expert* em alfabetização, ou “professores alfabetizadores” que devem alcançar “as metas do Plano Nacional de Educação e do compromisso Todos pela Educação, que é “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BELÉM, 2009). Os coordenadores do Ciclo I também participam de formações específicas, afim de conhecer o Projeto e orientar os professores nas escolas.

Em um primeiro momento, o Projeto Expertise tinha como objetivo alfabetizar os alunos no 1º ano, com 6 anos de idade, colocando como meta o alcance de 100% da turma alfabetizada. Nessa perspectiva, a formação continuada se pautava no alcance de metas, cumprimento de demandas e controle do trabalho a partir das avaliações mensais, engessando, assim, o trabalho do professor e retirando sua autonomia em sala de aula. Com a necessidade de metas a cumprir, o trabalho do professor é sistematizado, com acompanhamento constante, não havendo momentos de construções coletivas entre a escola e o docente, não considerando os inúmeros fatores que interferem na aprendizagem. Ainda neste contexto, os alunos que apresentam alguma deficiência – a saber: Pessoas com deficiência (PcD) –, não possuem nenhum atendimento individualizado e/ou orientação por parte do Programa; suas avaliações são desconsideradas ao realizar o levantamento dos índices de aprendizagem das escolas.

Desde 2009, o Expertise já atendeu mais de 64 escolas municipais de Belém e 58 Unidades Pedagógicas, conforme dados do Centro de Formação de Professores (2017), englobando mais de 700 professores, que atuam no Ciclo de Alfabetização, e mais de 20.000 alunos. A escola, segundo o programa, é o *locus* de formação, e o Projeto oferece condições didáticas para a Alfabetização.

O Projeto segue uma tendência verticalizada de formação continuada, em que todo material de estudo, planejamento, sequências didáticas e avaliações são elaboradas pela equipe formadora do Centro de Formação, sem consulta aos docentes que participaram da formação; os referidos formadores fazem visitas técnicas nas escolas uma vez por mês para acompanhamento dos docentes, em parceria com a coordenação pedagógica, para o assessoramento e supervisão dos professores. Nesta perspectiva, a contradição se apresenta no sentido do Projeto se voltar para a formação a partir da escola, porém toda organização e planejamento da formação ocorrem sem a consulta ao docente e análise do contexto escolar.

O método de formação do Expertise leva o professor ao papel de “tarefeiro”, esvaziando sua prática e enfraquecendo sua autonomia, com metodologias prontas e que, na maioria das vezes, não condizem com a realidade e contexto desses profissionais. Kuenzer

(1999) corrobora com essa ideia, dizendo que “as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”. Afirma ainda que a imposição de um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos a serem realizados pelos docentes o reduz a um “tarefeiro”, chamando-o de “profissional”, assim como um marceneiro, encanador ou eletricitista. (KUENZER, 1999, p. 20).

O Projeto foca na prática pedagógica, ocasionando o esvaziamento teórico do processo de ensino e aprendizagem, resultando em um reducionismo pedagógico do saber fazer e executar e da racionalidade técnica para resolução de problemas em sala de aula. (PEREIRA, 2015). A autonomia e participação dos professores é tolhida, pois estes não são consultados quanto aos objetivos, métodos e avaliação das formações; muitas vezes, as angústias e problemas docentes não são contemplados nas pautas de formação, levando a uma formação descontextualizada da realidade das escolas, ocasionando um desinteresse durante os encontros, já que não se reconhecem e nem são ouvidos.

Pereira (2015) destaca que a concepção de formação do Projeto é baseada no aprender a aprender e na responsabilização do professor para o alcance de 100% dos alunos alfabetizados. Nesta perspectiva, destaca a tendência da formação do professor como tecnólogo, no aspecto prático, e inserido em um contexto de racionalidade técnica. A autora destaca que:

A formação de um professor executor de atividades já pensada, organizada apenas para ajustar e para efetivar em sala de aula, que tira a possibilidade do docente analisar criticamente o fazer pedagógico, e até sem perceber ele fica condicionado ao que fazer na sua vida profissional cotidiana. (PEREIRA, 2015, p. 111).

A formação, na perspectiva verticalizada, que apenas mostra como fazer, focada no aspecto prático da profissão, esvazia a formação da reflexão e criticidade por parte do professor, que o torna um mero executor de tarefas (OLIVEIRA, 2016), hierarquicamente organizadas e colocadas. Na visão de Pereira (2015), é uma formação que “prepara os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias, sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes”.

2.7 A avaliação da formação do Projeto Expertise em Alfabetização

A principal avaliação do Projeto é a Provinha Belém, aplicada a cada semestre aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. É elaborada pelos formadores do Centro de Formação desde o ano de 2013, sendo organizada, estruturada e sistematizada para que seja aplicada em todas as escolas públicas do município de Belém, inclusive na Escola Bosque, englobando as áreas de Língua Portuguesa, com produção textual, e Matemática. O objetivo da Provinha é avaliar o rendimento dos alunos e prepará-los para a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Segundo Pereira (2015), as informações sobre a Provinha Belém estão presentes no *blog*⁸³ da Assessoria de Comunicação da SEMEC e do Projeto Expertise. A prova é estruturada em 20 questões de Matemática, 20 questões de Língua Portuguesa e produção textual. O material para inserção de resultados (cartões-respostas) é confeccionado pela Companhia de Informática de Belém (CINBESA), possuidora de tecnologia para corrigi-los. (PEREIRA, 2015).

A autora aborda a questão da avaliação em larga escala como uma tendência nacional, que define tanto a qualidade da escola e do ensino, como, também, o trabalho docente. Por conseguinte, considera que a formação do Expertise possui:

[...] a preocupação central da política de formação continuada em Belém consiste em inserir um caráter preparatório ao professor para que possa lidar com esses novos instrumentos avaliativos, o que vem ocupando muito o tempo dos professores nas escolas, na formação e no seu fazer pedagógico, focados a trabalhar na perspectiva de fazer o aluno responder às questões das provas, porque restringe a formação a dar conta dos descritores das avaliações externas nacionais. (PEREIRA, 2015, p. 113).

Tais fatores propiciam uma formação descontextualizada e esvaziada de criticidade quanto a atuação do professor, que não se sente contemplado em suas dificuldades em sala de aula, tornando os encontros para formação meros compromissos obrigatórios de trabalho e não um momento de estudo, reflexão e troca de conhecimentos.

Silva Junior e Costa Hübes (2016) destacam que a Prova Brasil provoca duas interferências na realidade educacional:

[...] a primeira é inerente à forma como são divulgados seus resultados, principalmente pela mídia, que apresenta os dados dessa prova como se fossem um resultado final e pleno da qualidade educacional ofertada pela instituição; e da outra,

⁸³ Disponível em: <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>. Acesso em: 7 jan. 2019.

é a realidade de trabalho e os desafios educacionais que a prova, mesmo com algumas limitações, nos apresenta. (SILVA JUNIOR; COSTA HÜBES, 2016, p.03).

Os rótulos que os índices divulgados deixam para as escolas e regiões provocam desconforto e insatisfação na comunidade escolar, isto porque os contextos são diferentes, as realidades apresentam disparidades sociais enormes e injustas, que não colocam em um patamar justo a condição do ambiente escolar, além de influenciar nos resultados de provas e desempenho dos alunos.

Além disso, analisando os objetivos desses resultados, não existem, nas escolas, momentos e espaços para o debate e o estudo entre os docentes sobre os objetivos e metodologias da Prova Brasil, tão pouco a reflexão sobre os seus resultados e de como as metodologias de ensino de leitura são empregadas. Logo, não há discussão acerca das práticas pedagógicas realizadas nas instituições, nem como podem contribuir para a superação dos problemas da realidade escolar a partir do desempenho dos alunos na avaliação. (SILVA JUNIOR; COSTA HÜBES, 2016).

Pereira (2015) considera a importância do programa de formação da SEMEC, englobando o ECOAR até seu redimensionamento para o Projeto Expertise em Alfabetização e suas contribuições na busca “de superar os índices apresentados a nível nacional, além de defender a necessidade da formação continuada como sendo um direito do professor estudar”. (PEREIRA, 2015, p. 100)

A autora ressalta, ainda, a questão da centralidade da formação em índices como uma tendência preocupante, pois “os municípios estão direcionando cada vez mais suas propostas de formação continuada ao foco da aprendizagem dos alunos, com vistas a deixar de lado o processo ensino-aprendizagem socialmente relevante, o que permite compreender as contradições presentes na realidade”. (PEREIRA, 2015).

2.8 A transição do Expertise para o PNAIC

O PNAIC abrange um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como foco principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações possuem três eixos complementares: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. (BRASIL, 2012).

De acordo com Silva (2007), a tendência crítico-reflexiva da formação continuada de professores, compreende que existe a necessidade de estimular os docentes a se apropriarem

do saber, de modo a construir autonomia e concretizar uma “[...] prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente”. (SILVA, 2007, p. 100). Assim, a própria prática pedagógica torna-se objeto de estudo, reflexão e pesquisa.

Paulo Freire (2002, p. 43-44) confirma essa ideia destacando que a prática da pesquisa é inerente ao trabalho do professor. No seu entendimento, “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Precisa-se que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

A Lei n.º 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos seis anos de idade, definindo, também, uma idade certa para alfabetizar as crianças – no máximo até os oito anos de idade, no 3º ano do ensino fundamental, etapa final do Ciclo de Alfabetização –, sendo reforçada pelo Decreto n.º 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Em seu artigo 2º, inciso II, dispõe sobre a responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por meio de exame periódico. Na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), tanto no Plano de 2001 a 2011 quanto no atual, de 2014-2024, é destacada a necessidade de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, por ser, segundo o documento, a idade apropriada para a consolidação da leitura e escrita.

Com a Resolução n.º 7 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, e a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece-se no artigo 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, ou seja, todas as crianças devem ser alfabetizadas. Para o acompanhamento e controle da qualidade do processo de alfabetização, instaurou-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), bianual, aplicada aos alunos no final do Ciclo I, 3º ano.

Desse modo, o Pacto consegue mobilizar professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo propósito e com base em um mesmo material pedagógico. Por conseguinte, a contradição se dá devido ao discurso pedagógico, que avalia os processos e a gestão das políticas de currículos os resultados. Professores ficam alienados a decidir sobre currículo e a padronização excessiva leva ao fracasso escolar dos alunos.

O Pacto foi implantado no Pará em 2013. O Centro de Formação fundiu os objetivos do Programa Expertise, utilizando tanto materiais do PNAIC quanto do projeto local; as formações mantiveram-se uma vez por mês, nos dias da HP, com ênfase em Língua

Portuguesa e Matemática, e as avaliações mensais continuaram, agora, incluídas duas avaliações semestrais baseadas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para mensurar o aprendizado dos descritores nas disciplinas avaliadas. Essas provas são chamadas de Provinha Belém.

As diferenciações trazidas pelo PNAIC foram o pagamento da bolsa mensal para os docentes participantes, as formações voltadas também para os coordenadores pedagógicos que, desde 2016, também recebem bolsas, como forma de incentivo para adesão e participação no programa. Além disso, a aplicação da ANA passou a ser anual para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, englobando os descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual.

O PNAIC e o Projeto Expertise pautaram seus objetivos no Pró-Letramento, iniciado em 2005, com o mesmo objetivo de formar professores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

2.9 Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE)

Este subtópico tem o objetivo de caracterizar a Escola Bosque, analisando questões ligadas a sua organização, contextualização local, previsão legal, filosofia voltada para a Educação Ambiental, Prática Pedagógica, Diretrizes Pedagógicas e Currículo. Para a composição do texto, o documento base utilizado foi o Projeto Político Pedagógico, além de documentos oficiais da Prefeitura de Belém, Estatuto da Fundação e o Regimento Interno, contando, também, com o suporte de autores relacionados às temáticas abordadas.

2.9.1 A Fundação – FUNBOSQUE

Figura 2 – FUNBOSQUE



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque (BELÉM, 2016).

A Fundação foi criada pela Lei Ordinária n.º 7.747, de 02 de janeiro de 1995, sendo alterada pela Lei Delegada n.º 002, de 20 de novembro de 1995. O objetivo era criar um Centro de Referência em Educação Ambiental, que foi chamado de Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, que iniciou suas atividades em agosto de 1995, de forma experimental, sendo inaugurada oficialmente somente em 26 de abril de 1996.

O público-alvo da Escola Bosque são alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, com o diferencial de ser voltada à Educação Ambiental como eixo norteador de sua prática pedagógica.

A instituição tem como missão desenvolver suas atividades a partir do tripé: Educação, Pesquisa e Extensão, utilizando a socialização dos conhecimentos com o objetivo de contribuir na formação de indivíduos para uma visão sistêmica dos aspectos socioeconômicos e ambientais.

No que concerne a sua visão, baseia-se em se tornar um Centro de Referência Educacional de excelência na formação integral de cidadãos críticos e conscientes de sua função histórico-social e ambiental, propiciando o desenvolvimento do estudante a nível local e global, pautado na sustentabilidade, inserido no seu contexto, que é a região insular de Belém. **Pauta-se nos valores relacionados à** ética, liberdade, democracia, integridade, valorização, sustentabilidade e responsabilidade social⁸⁴.

A Escola Bosque possui uma área de atuação abrangente, englobando a Ilha de Caratateua (Outeiro), onde fica a sua Sede, e Escola da Pesca. Na Ilha de Cotijuba, encontram-se as Unidades Pedagógicas (UPs) Faveira (base local), Flexeira e Seringal. Na Ilha de Jutuba II, está a UP Jutuba (Base Local). Na Ilha de Paquetá, localiza-se a UP Jamaci (base local) e na Ilha Longa, a Unidade Pedagógica Ilha Longa (base local).

A regulamentação legal da Fundação foi criada pela Lei n.º 7.747, de 02 de janeiro de 1995, sendo alterada pela Lei Delegada n.º 002 de 20 de novembro de 1995, com Estatuto Próprio regido pelos Decretos n.º 28.837/96 e n.º 28.838/96 (PMB) e Regimento Interno regulamentado pelo Decreto n.º 29.407/1996 (PMB).

⁸⁴ Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/funbosque/?page_id=282. Acesso em: 04 mar. 2019.

2.9.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP da Escola Bosque foi reformulado e atualizado nos anos de 2015 e 2016. Tem como objetivo articular os interesses dos atores que compõem a comunidade escolar. Sua construção foi coletiva a partir da metodologia da pesquisa diagnóstica no contexto sócioeducacional, elaboração e socialização de relatório de análise dos dados levantados e o aprofundamento do estudo e debate sobre a Educação Ambiental no contexto escolar e perfil comunitário. (BELÉM, 2016).

Para a sua composição, formou-se um Grupo de Trabalho (GT), composto por professores, funcionários e alunos, além de representantes das comunidades de Outeiro e Ilhas. O GT realizou a pesquisa diagnóstica para elucidar o perfil sócioeducacional da comunidade escolar, da prática pedagógica e gestão, objetivando levantar dados sobre as necessidades reais da Instituição nos âmbitos: pedagógico, de infraestrutura e gestão, identificando as contradições e propondo alternativas para resolução dos problemas levantados. (BELÉM, 2016).

A metodologia para a elaboração do PPP se deu a partir de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários para a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores pedagógicos, pais/responsáveis e demais funcionários), buscando, dessa forma, promover a democratização e a participação de todos os setores, áreas da Instituição, funcionários, alunos e comunidade.

Para Libanêo (2004, p. 35) o Projeto Político Pedagógico se caracteriza como um documento que define os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que será desenvolvido na escola, sendo uma síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e das necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Para Veiga (2002),

[...] o PPP é um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2002, p. 16).

Nesse sentido, a autora destaca que o Projeto busca um rumo, uma direção para a Instituição, sendo uma ação intencional que possui um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente. Por conseguinte, todo Projeto Pedagógico da escola é considerado um projeto político.

O PPP esclarece as finalidades da escola, que deve ser conhecida por todos seus professores, refletindo sobre sua ação educativa a partir das finalidades e objetivos que a mesma coloca. Dessa forma, as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados. (ALVES, 1992, p. 19).

Os dados foram organizados e sistematizados por professores e técnicos pedagógicos, gerando um relatório das relações pedagógicas na perspectiva da Educação Ambiental, das parcerias com os projetos, do planejamento e avaliação do ensino e aprendizagem e das implicações e impactos da infraestrutura na prática educativa. (BELÉM, 2016).

A Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, tornou a Educação Ambiental (EA) componente da educação. O Art. 2º afirma que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999). O Brasil é o único país da América Latina a possuir uma política nacional voltada para a Educação Ambiental.

Dias (2004) destaca que a EA se caracteriza como um sendo:

[...] um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. (DIAS, 2004, p. 523).

A Lei n.º 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Art. 9º estabelece que a EA esteja presente nos currículos das escolas públicas e privadas, sendo ativamente desenvolvida a partir de uma prática educativa integrada, contínua e permanente. Segundo o Art. 10º, deve englobar: I – Educação Básica: a. Educação Infantil; b. Ensino Fundamental e c. Ensino Médio; II – Educação Superior; III – Educação Especial; IV – Educação Profissional; V – Educação para Jovens e Adultos.

Na prática pedagógica das instituições de ensino, a EA deverá ter um caráter interdisciplinar, sendo trabalhada de forma integral e contínua, não devendo se caracterizar como uma disciplina de acordo com a referida Lei.

Posteriormente, realizou-se uma assembleia na Sede da Escola Bosque, juntamente com as UPs, para a socialização da diagnose realizada; o evento teve o objetivo de promover democraticamente a dialogicidade com a comunidade escolar a respeito dos dados levantados sobre a Instituição, para assim receber contribuições e sugestões sobre o futuro da educação na Fundação.

No ano de 2016, o GT promoveu o I Fórum de Debates sobre a Proposta Político-Pedagógica da Escola Bosque, com o objetivo de promover o estudo e diálogo sobre a Educação Ambiental no contexto escolar e perfil comunitário no qual a escola está inserida. A dinâmica ocorreu a partir da organização de grupos de estudo e trabalho coletivo, que realizaram debates e reflexões para a reelaboração e atualização da identidade pedagógica da escola, com ênfase na Educação Ambiental como Eixo Norteador das metodologias, currículo, planejamento e avaliação. (BELÉM, 2016).

A EA, como eixo de trabalho, segundo Dias (2004), deve ser compreendida, primeiramente, em seu contexto local e, posteriormente, em seu contexto global. O processo educacional deve ser participativo e permanente, não trabalhando a Educação Ambiental de forma informativa, pois é necessário a prática que possa desenvolver e incutir a consciência crítica sobre a problemática ambiental.

Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2014) destacam que a discussão sobre a Educação Ambiental emergiu nas escolas, buscando o reconhecimento de valores, para que as novas práticas pedagógicas possam formar sujeitos de ação e cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

A construção do PPP e da identidade da Escola Bosque pautaram-se no caráter coletivo e colaborativo, criando uma cultura institucional com base no diálogo comunitário para a construção de um processo educacional democrático, em que todos participem da tomada de decisões sobre os objetivos e encaminhamentos da prática educativa e gestão.

Entretanto, esta perspectiva perde-se em virtude dos aspectos político-partidários que compõe a realidade da Fundação, pois em sua gestão administrativa, o Gestor (Presidente) é indicado pelo prefeito eleito. Desta forma, a gerência da Instituição segue os objetivos e concepção de cada governo, colocando em segundo plano a filosofia e objetivos elencados em seu PPP, já que os interesses políticos de um partido sobressaem aos da comunidade. Esta realidade provoca desconforto no cotidiano escolar, pois a gestão administrativa permanece em conflito constante com os professores e funcionários concursados, devido às concepções e pontos de vista diferentes, fator que atrapalha o bom andamento administrativo e pedagógico.

Outro ponto importante refere-se a não continuidade de uma política e filosofia própria da escola, não estabelecendo um trabalho contínuo e uniforme, uma vez que, a cada governo, o objetivo é modificado e adaptado aos objetivos externos e alheios à Fundação. Sobre o assunto, Couto (2016) destaca que as rupturas nas políticas públicas devido à alternância de poder, influenciam diretamente nas ações políticas da Educação. Afirma, ainda, que “a descontinuidade das políticas públicas educacionais se relaciona à fragmentação de ações

públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”. (COUTO, 2016, p. 01).

O PPP aborda a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, projetando, organizando e acompanhando a totalidade do universo escolar. É responsável pela organização e execução do planejamento escolar, embasado pela perspectiva da reflexão-ação-reflexão. A Escola Bosque preza pela democracia e participação de toda comunidade escolar na tomada de decisões, a partir de seu contexto e especificidades.

Em 2016, o PPP realizou o levantamento do perfil sócioeducacional comunitário, levando em consideração as dimensões históricas, econômicas, culturais e estruturais da região insular de Belém. Assim, está organizado em **Marco Situacional**, que caracterizará a Instituição e suas práticas, atrelado ao **Marco Referencial**, que irá fornecer elementos e subsídios para organização do plano de ação. (BELÉM, 2016, grifos do autor).

Sobre o **Marco Referencial**, o Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque discorre que:

[...] encontram-se as bases legais elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em seus diversos níveis. Constam ainda as diretrizes Filosóficas, Ambientais, Educação do Campo/Ribeirinha e Educação Inclusiva construídas coletivamente. Por fim, esta base teórica e suas concepções irão nortear o plano de intervenção, procedimentos metodológicos, curriculares e avaliativos para a prática de ensino da escola. (BELÉM, 2016, p. 15).

Ambos forneceram bases para elaboração do **Marco Operacional**, caracterizado pela sistematização do plano de intervenção pedagógica, que foi constituído com o levantamento das demandas administrativas e educacionais da Escola Bosque, culminando em um plano de ação coletivo, com um cronograma das ações futuras nas áreas administrativas e pedagógicas.

A seguir, cada “Marco” será explicado e analisado com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque.

2. 9. 3 Marco Situacional

2.9.3.1 Contexto Escolar

Atualmente, a Fundação possui mais de vinte anos de existência, acumulando, ao longo do tempo, avanços e retrocessos. A diferenciação da Instituição a partir de sua proposta ambiental, estrutura física e administrativa, a torna ímpar; outro fator que a destaca em relação as outras escolas, são as ações desenvolvidas, que tornam o espaço escolar dinâmico a

partir do desenvolvimento de conhecimentos contextualizados, significativos e elaborados. Por conseguinte, o PPP e sua construção coletiva assume o papel de “elemento balizador da proposta diferenciada da escola, objetivando o alcance das transformações necessárias para o futuro desejado para a educação na instituição”. (BELÉM, 2016).

2.9.3.2 Instrumento legal

A Lei Municipal n.º 7.747, de 02 de janeiro de 1995, instituiu a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, sendo posteriormente reordenada pelas Leis Delegadas n.º 002, de 20 de novembro de 1995, e n.º 003, de 28 de dezembro de 1995, sendo regulamentada pelo Decreto Municipal n.º 28837/96, de 13 de junho de 1996. A Sede localiza-se no Município de Belém, no Distrito de Outeiro, com endereço na Avenida Nossa Senhora da Conceição, s/n, bairro São João do Outeiro. Caracteriza-se como uma Fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, não possuindo fins lucrativos e duração indeterminada. É regida pelo Estatuto n.º 28.838/96, sendo ligada ao gabinete do prefeito, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, tendo Recursos Humanos (RH) próprio. (BELÉM, 2016).

2.9.3.3 Origem da Escola Bosque

Belém foi distritalizada na década de 1990. A Lei municipal n.º. 680 criou o Distrito de Caratateua e de Mosqueiro, sendo constituídos por ilhas. O município de Belém, com seu Plano Diretor, buscava “gerar um zoneamento econômico e ecológico em cada localidade, a partir de suas específicas funções socioambientais”. (BELÉM, 2016, p. 46).

O Centro de Referência em Educação Ambiental foi idealizado a partir da proposta do movimento internacional acerca das questões ambientais, fomentadas pelas Conferências de Estocolmo (1972), Tibilisi (1977), Moscou (1978) e Rio de Janeiro (Eco92), sendo concebido na Ilha de Caratateua devido a sua crescente e desordenada ocupação, necessitando de apoio para preservação ambiental da ilha. Por conseguinte, a Escola Bosque foi criada, sendo iniciada pelos os membros do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA), caracterizado como um movimento de luta popular, criado em 1991, diante da necessidade de fortalecer a busca pela melhoria da qualidade de vida dos moradores.

Dessa forma, o CONSILHA construiu o Projeto da FUNBOSQUE coletivamente em 1991. Dentre os representantes desse grupo, haviam membros do movimento popular da Ilha, com destaque para o Sociólogo Mariano Klautau, responsável por significativas contribuições ao projeto. Para o âmbito arquitetônico, obteve o apoio da arquiteta Dula de Lima, que compunha o movimento responsável e idealizador do desenho da escola, adequado às características ambientais e climáticas da região. O projeto de construção pautou-se na necessidade de se respeitar a fauna e a flora nativas do espaço, totalizado em 120.000 m².

O nome dado à escola, Professor Eidorfe Moreira (1912 a 1989), homenageou o geógrafo, filósofo e escritor, que possui uma vasta literatura sobre a região amazônica, em especial sobre a cidade de Belém, sua região insular, que originou obras de cunho geográfico-literário relacionadas a história cultural do Pará. (BELÉM, 2016).

Quanto ao objetivo da Escola Bosque, o PPP, em sua redação, discorre que:

A Escola Bosque teve como objetivo para atender o público da Educação Básica, sustentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltados às demandas comunitárias. Inserida nesta perspectiva, a escola foi pensada visando contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e ao meio ambiente. (BELÉM, 2016, p. 18).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), dentre os dispositivos legais para a criação e funcionamento da escola, definiu, como requisito necessário, o Ensino Médio Técnico em tempo integral, uma proposta de trabalho diferenciada, pautada no conhecimento fundamentado na socialização de experiências entre professores e alunos, com visão educativa interdisciplinar, incluindo as necessidades globais e específicas do discente, tais como alimentação, esporte, lazer, etc. (BELÉM, 2016).

A proposta de Educação Ambiental norteia a filosofia institucional, diferenciando-a das demais escolas, além de fomentar todo o processo educativo. Outro diferencial refere-se à oferta do Ensino Médio Profissionalizante no âmbito municipal, que, segundo o PPP (BELÉM, 2016, p. 19), foi “implantado para preencher uma lacuna existente no sistema formal de ensino na região, visando proporcionar aos moradores da região uma formação que contribua para o gerenciamento dos bens naturais da localidade que residem”.

No que se refere aos objetivos educacionais da Escola Bosque, destaca-se o objetivo geral de: “[...] formar sujeitos críticos, ecológicos e poéticos, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, articulando escolarização, meio ambiente e comunidade”. (BELÉM, 2016, p. 20). Já os específicos, estão organizados na busca de:

[...] desenvolver a gestão democrática como estratégia para legitimar ações educativas que contribuam para o desenvolvimento comunitário; ampliar a integração e a participação efetiva da comunidade no cotidiano pedagógico, tendo como articulador o Conselho Escolar; encaminhar periodicamente processos de diagnose com a comunidade intra e extraescolar, priorizando o modo de pesquisa sócioantropológica com a comunidade discente; garantir a formação continuada dos servidores para qualificar os serviços desenvolvidos na escola em cursos de capacitação, de aperfeiçoamento e de pós-graduação lato e stricto sensu; manter o Ensino Médio Profissional e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, oportunizando formação a jovens e adultos moradores da ilha; orientar a profissionalização de jovens e adultos na transversalidade do currículo escolar; garantir a Educação Ambiental como eixo norteador do currículo desenvolvido nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição; valorizar os diferentes saberes e a pesquisa como princípio metodológico nas práticas curriculares; fazer a intersecção entre o trabalho de sala de aula e os projetos pedagógicos complementares, mediados pelo acompanhamento da equipe técnica e pedagógica; mobilizar a equipe técnica de forma sistemática para desenvolver ações de prevenção e formação junto à comunidade escolar, visando aprimorar o processo educativo e a inclusão; dinamizar os conselhos de ciclo e de turma para integrar docentes, equipe técnica, estudantes, pais/ responsáveis, no intuito aperfeiçoar qualitativamente o processo educativo; apoiar o tecnicamente o desenvolvimento de projetos comunitários articulados a questões ambientais, com ênfase em sistemas de manejos alternativos, enquanto espaço de construção de saberes ambientalmente sustentáveis; fomentar acordos de cooperação técnica com instituições públicas ou privadas e parcerias com técnicos e pesquisadores locais, nacionais e internacionais, possibilitando a articulação entre educação, meio ambiente e comunidade; disponibilizar serviços de consultoria e assessoramento para a comunidade local, na área ambiental, voltados às práticas da justiça ambiental. (BELÉM, 2016, p. 21).

Neste contexto, verifica-se o diferencial no trabalho desenvolvido pela Instituição, onde o saber sistematizado não assume papel de protagonista, estando integrado a uma educação que forme sujeitos críticos, reflexivos e atuantes no seu meio.

2.10 Caracterização da Ilha de Caratateua – Distrito de Outeiro (Região Insular de Belém)

A Ilha de Caratateua apresenta 11.934,29 Km² de área urbana e 19.514,77 Km² de área rural, com acesso pela Rodovia Augusto Montenegro. Também chamada de Outeiro. Inicialmente, suas áreas serviram de cemitérios para os índios em período anterior à fundação de Belém. Em 1893 houve o prosseguimento da colonização de Caratateua, com a criação da Colônia de Outeiro. Neste mesmo ano, famílias italianas passaram a colonizar o lugar, sendo subordinado ao Distrito Administrativo de Icoaraci até 1990.

Por conseguinte, em 1994, o então prefeito Hélio Gueiros decretou a criação de oito Administrações Regionais de Belém. Outeiro passa então a ser Distrito, a partir do Plano Diretor das Ilhas de Outeiro e Mosqueiro, que entrou em vigor em 1997 na gestão do Prefeito

Edmilson Rodrigues, oficializando e regulamentando a organização administrativa de Belém em oito distritos.

Em relação ao aspecto cultural, o distanciamento da área urbana possibilitou a criação de imaginário coletivo por partes dos moradores da Ilha. Outro elemento importante, refere-se à construção da ponte Governador Enéas Pinheiro, inaugurada em 1986, possibilitando a facilidade de acesso ao espaço insular e assim proximidade com a área urbana, fator que gerou conflitos culturais a partir das duas realidades. O PPP destaca que a construção da ponte provocou “um significativo aumento do número de visitantes. Com isso, a ilha sofreu um processo de ocupação intensa, chegando a registrar taxa de crescimento de 13,15%, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo de 1993. (BELÉM, 2016, p. 23).

Outeiro possui quatro bairros regulamentados pela Lei n.º 7.806, 30 de julho de 1996, com a existência de áreas de invasão, como o Fidélis, Fama e Tucumaeira. O espaço insular possui sete praias: do Amor, do Barro Branco, dos Artistas, Grande, da Brasília e do Redentor, sendo o principal atrativo voltado para o lazer da população vizinha, como por exemplo, moradores da capital paraense Belém. O turismo com as praias é um meio de subsistência dos moradores nativos, que as utilizam como local de trabalho para o comércio de diversos produtos.

Quanto à economia, além do turismo, apresenta atividades de hotéis, pousadas, bares, casas de show e serviço informal; o comércio varejista de mercadinhos, armazéns, farmácias, estâncias e três feiras livres compõem a base econômica local. Existe ainda a produção artesanal de cerâmica e de bijuterias, porém em menor número com o passar do tempo. Pequenos grupos de famílias ainda realizam a agricultura familiar, cultivando a mandioca para a produção de farinha, além da subatividade da carvoaria.

Caratateua possui uma localização periférica dentro do município de Belém. De acordo com o PPP⁸⁵, “essa cartografia social se faz por uma dinâmica controversa com e pelos sujeitos desse lugar, nos espaços da feira, escolas, associações, casas de diversão, comércio em geral, igrejas e rotinas das ruas e bairros de Outeiro”.

No aspecto cultural, os meios de diversão são as festas de aparelhagem. As festas religiosas também se fazem presentes, celebrando a comemoração de Iemanjá, relacionada aos terreiros existentes no Distrito, voltados para a religião africana. A Ilha desenvolve um pequeno carnaval, com escolas de samba e blocos de rua. Durante o período junino, há a

⁸⁵ Ibidem, p. 23.

apresentação do Boi-Bumbá e dos pássaros juninos, sendo este último com grande representatividade, considerado um patrimônio cultural.

Entretanto, o caráter turístico de Outeiro, seu ambiente e belezas praianas, não o imunizam dos problemas sociais e violência inerentes a regiões periféricas. Apresenta uma desigualdade social extrema, explosão demográfica desordenada e falta de implementação de políticas públicas que atendam às necessidades primordiais da população local. Dispõe de graves problemas relacionados ao saneamento básico, acesso a saúde, transporte, pouca demanda de vagas para a educação infantil e séries iniciais e, a falta de segurança e crescente violência destacam-se na fala dos nativos. Neste sentido, o PPP destaca que “os índices de violência em Outeiro são alarmantes, em especial entre os jovens, problema que chega até a escola de diferentes maneiras”. (BELÉM, 2016, p. 24).

Por ser uma Ilha, a natureza se faz presente em abundância. Desta forma, o turismo e o aumento populacional desordenado provocaram graves impactos ambientais na região, dentre os quais estão: o acúmulo de lixo nas ruas e praias, poluição sonora, poluição com despejo de dejetos nos rios e praias, degradação ambiental com o desmatamento da floresta primária para diversas construções irregulares. Este cenário coloca a Escola Bosque como essencial para o combate à degradação do meio ambiente e conscientização da população com relação à importância da preservação e sustentabilidade, sendo uma referência em educação, em especial, a ambiental para toda região.

2.10.1 Espaço físico da Escola Bosque

2.10.1.1 Sede – Ilha de Caratateua/Outeiro

A EB, como já mencionado, teve seu projeto arquitetônico idealizado e executado por Dula Maria Bento de Lima e Milton José Pinheiro Monte. Sua estrutura caracteriza-se pela leveza e elementos vazados que integram o espaço onde a Fundação foi construída, em uma área de mata natural. Suas instalações físicas ocupam 3% do total de 12 hectares de floresta tropical que compõe os domínios da instituição.

De acordo com o PPP (BELÉM, 2016), a arquitetura dos prédios foi pensada objetivando valorizar e se adaptar às condições ambientais, estabelecendo uma relação harmônica entre o homem e o meio ambiente. As salas de aula apresentam um formato octogonal, que as diferencia e possibilita uma aproximação entre as pessoas e a natureza.

A escola possui 18 salas de aula que estão dispostas em quatro blocos, chamados: de Peixes, Mamíferos, Pássaros e Lendas, além de quatro salas nomeadas com nomes de orquídeas, pertencentes a Educação Infantil. A Instituição possui ainda: biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática para atendimento dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (somente das séries iniciais).

Os blocos possuem banheiros e pátios para recreação e estão conectados por trilhas de areia com jardinagem. O Ensino Médio contava com laboratórios de Química e Biologia, que devido ao sucateamento e falta de manutenção, foram desativados pela gestão atual.

A Escola Bosque foi idealizada para ser de educação integral, oferecendo ao Ensino Médio Técnico esta configuração de educação, para o descanso dos alunos, com alojamentos compostos de dois prédios com oito quartos com banheiros, porém não são utilizados pelos discentes e atualmente abrigam a Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário (CDC), o Serviço de Telefonia e Informática (TI), o Projeto Pedagógico de Apoio⁸⁶ (PPA), o Projeto de Agentes e Monitores Ambientais (AMA), o Projeto Horta e Karatê. (BELÉM, 2016).

A Instituição conta com um auditório com capacidade para 300 pessoas sentadas. Atrás dele, existem dois campos de areia que são utilizados para as atividades de Educação Física. Localizado próximo aos campos, existe o “bosquinho”, que “[...] serve como espaço alternativo para as várias atividades lúdico-pedagógicas”⁸⁷. Integram a Fundação, ainda, o Casarão de Cultura Professor Amarildo Mattos e o Ecomuseu da Amazônia, além de uma área reservada onde funciona a horta. O espaço construído é de 4.100m² dos 120.000m² que compõem os limites da escola.

2.10.1.2 Unidades Pedagógicas – UPs

A Fundação engloba Unidades Pedagógicas localizadas nas Ilhas de Belém, totalizando cinco UPs, localizadas nas Ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá, sendo que em Cotijuba estão as UPs Faveira, Flexeira e Seringal, tendo ainda a UP Jutuba; na Ilha de Paquetá, a UP Jamaci. As Unidades Pedagógicas localizam-se em dois ambientes, o ribeirinho e de Educação do Campo, com acesso diferenciado, percepção de tempo-espaço, modo de produção econômica e, conseqüentemente, uso do tempo e lazer. (BELÉM, 2016). As UPs ribeirinhas de Jutuba e Jamaci atendem à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

⁸⁶ A atual gestão banuiu o PPA das atividades da escola.

⁸⁷ Ibidem, p. 25.

Fundamental (1º ao 5º ano) e as UPs de Educação do Campo, localizadas em Cotijuba, atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

2.11 O Contexto Escolar – Sede

2.11.1 Organização Escolar

Esta pesquisa se limita à Sede da Escola Bosque e às turmas que compõem o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental. A Sede atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Técnico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 44 turmas e aproximadamente 3.000 alunos.

A organização escolar da Instituição segue o sistema de Ciclos para o Ensino Fundamental, sendo o total de quatro Ciclos, organizados em I, II, III e IV. No Quadro 3, a seguir, apresenta-se o número de turmas da Sede em 2019, voltadas para o Ciclo I ou de Alfabetização do Ensino Fundamental, com seus respectivos números de alunos:

Quadro 3 – Turmas do Ciclo I – Escola Bosque / SEDE

ANO	TURMA	Nº DE ALUNOS	PROFESSOR (A)	TURNO
1º ANO	C11101	29	FERNANDA	MANHÃ
1º ANO	C11102	29	CIBELE	MANHÃ
1º ANO	C11103	29	EDINEIDE	MANHÃ
1º ANO	C11104	21	YASMIN	MANHÃ
2º ANO	C12101	31	ARLINDA	MANHÃ
2º ANO	C12102	32	NATÁLIA	MANHÃ
2º ANO	C12103	32	HELEN	MANHÃ
2º ANO	C12304	20	BRUNA	TARDE
3º ANO	C13101	31	ANDREA	MANHÃ
3º ANO	C13102	32	MEIRE	MANHÃ
3º ANO	C13103	30	JOANA	MANHÃ

3º ANO	C13104	26	SILVANA	MANHÃ
3º ANO	C13305	20	CAROLINA	TARDE

Fonte: Coordenação Pedagógica EB (2019).

A EB, no ano de 2019, possui 13 turmas do Ciclo I, totalizando 362 alunos distribuídos nos turnos da manhã e tarde, tendo 13 professores regentes lotados. Os alunos deste Ciclo têm aulas de Artes e Educação Física, além de serem atendidos pelos Projetos de Sala de Leitura, Horta e PPA.

2.11.2 Corpo Docente

A Fundação conta com aproximadamente 130 professores, dos quais, 90 estão lotados na Sede, divididos entre efetivos (concursados) e contratados; dentre estes, há aqueles que também atendem as Unidades Pedagógicas. No que se refere à formação, a Instituição conta com docentes graduados, especialistas, mestres e doutores.

A FUNBOSQUE, dentro do seu quadro pedagógico, possui pedagogos (as) – que atuam na Coordenação Pedagógica e no Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP) –, assistente social, psicóloga, professores de Educação Especial e nutricionista, além dos funcionários de secretaria escolar (assistente administrativo), apoio e cuidadores para os alunos PcD (especiais).

2.11.3 Prática Pedagógica

Segundo o PPP (BELÉM, 2016), os principais problemas na aplicação da proposta educacional da Escola Bosque ocorrem na Prática Pedagógica (PP). Foram destacadas subcategorias que compreendem à qualidade da aprendizagem no contexto escolar, são elas: Proposta Pedagógica (definida e conhecida por todos); Planejamento; Contextualização; Variedade das estratégias e dos recursos de ensino; Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo; Interesse e participação; Avaliação; Prática pedagógica inclusiva.

Sobre a PP, Franco (2016) diferencia que existem práticas docentes pedagógicas e outras sem esta base, mecânicas e que desconsideram a formação humana. Considera que em práticas pedagogicamente construídas há a mediação humana e não sua submissão. Desta forma, a prática deve ser organizada com intencionalidades fundamentadas por sentidos.

Assim será prática pedagógica se provocar a reflexão contínua e coletiva, para que a intencionalidade alcance a todos, pois, em seu sentido de *práxis*, necessita de uma ação consciente e participativa, oriunda da multidimensionalidade que rodeia o ato educativo, caracterizando a subjetividade pedagógica.

Outro elemento influenciador do processo educacional na EB refere-se à Gestão Escolar. O PPP a organiza em subcategorias que compreendem os indicadores da qualidade da aprendizagem no contexto escolar, são elas: Informação democratizada; Formação continuada; Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola; Comunicação e relações interpessoais; Conselhos Escolares atuantes; Participação efetiva dos estudantes, pais (comunidade); Parcerias locais e relacionamento da escola com outros serviços públicos; Participação no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Participação em outros programas de incentivo à qualidade da educação do Governo Federal e Municipal; Infraestrutura escolar.

No que se refere à Prática Pedagógica os dados levantados no PPP mostraram que “a Escola não possui atualização de uma proposta pedagógica definida e conhecida por todos. Fato que dificulta o trabalho articulado, a comunicação no contexto escolar e a definição de objetivos e metas para cada ano letivo”. (BELÉM, 2016, p. 41).

A análise das subcategorias da Prática Pedagógica em relação ao Planejamento Pedagógico demonstrou segundo o documento que se faz presente no cotidiano escolar, onde os docentes planejam suas aulas a partir da realidade de sua sala de aula.

A próxima subcategoria referente à Contextualização do trabalho pedagógico, em que foi evidente que em relação à pesquisa, possuía pouca ou nenhuma ação voltada aos temas sociais emergentes de situações-problema ligados ao cotidiano comunitário e escolar. Ações pautadas a partir de um currículo interdisciplinar necessitam de um currículo organizado e instaurado, entretanto a Escola Bosque não possui um currículo próprio, sistematizado. Por conseguinte, os docentes utilizam suporte e referências do livro didático, dos Parâmetros da Secretaria Municipal de Educação, matrizes de referência das avaliações externas, os Parâmetros Curriculares Nacionais e temas voltados para o meio ambiente. (BELÉM, 2016).

Pacheco (2005) diz que o currículo tem um significado social e político e direciona os objetivos educacionais, de modo a englobar a cultura, a sociedade e aluno. A educação se baseia nas exigências da sociedade e é oriunda da mesma. É constituído a partir das funções necessárias para a sociedade, com objetivos e conteúdos são voltados para a preparação social do indivíduo.

Apple (1989) realiza uma análise crítica do currículo, influenciando as próximas décadas, tomando como base a crítica marxista da sociedade. As relações de dominação da sociedade capitalista influenciam diretamente na escola, havendo “uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura”, nesta perspectiva “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado”. (SILVA, 1999, p. 45).

Apple (1989) explica que o vínculo economia e educação-currículo é mediado pela ação humana, na qual a hegemonia é abordada, pois o grupo dominante, hegemônico, utiliza a educação com um dos mecanismos de convencimento ideológico para manter sua dominação. Esse processo de convencimento transforma a dominação econômica em hegemonia cultural. Para atingir a consciência, é necessário adentrar o campo cultural, além do econômico.

Inserido nesse contexto, o currículo se relaciona com a economia e relações sociais, não sendo neutro, mas enredado de intenções e ideologias daqueles que dominam; a sua constituição é um processo permeado pelos interesses dos grupos dominantes. Silva (1999) questiona a constituição curricular e o porquê de se ensinar certos conhecimentos em detrimento de outros; considerando quem selecionou, com qual objetivo e as relações que permearam esse processo. Assim, assume o papel de reprodutor cultural e social, que envolvem aspectos do currículo oculto (relações sociais dentro da escola que refletem a reprodução social) e o currículo explícito (o conteúdo em si).

Apple (1989) buscava uma análise crítica dos objetivos do currículo, considerando as contradições que compõem a reprodução social, defendendo a resistência como um campo do currículo, analisando as relações de poder intrínsecas nele com o intuito de compreender e transformar.

No que se refere aos temas transversais, os dados da pesquisa demonstraram que são abordados na prática pedagógica, porém de forma pontual, já que sua sistematização não ocorre no planejamento pedagógico.

Em relação a adoção de variedade de estratégias e recursos de ensino destacou-se que são utilizados na prática docente, porém são insuficientes frente a demanda escolar. Segundo os dados do PPP, os mais utilizados são: *datashow*, quadro branco e livro didático.

A metodologia de ensino da Escola Bosque é variada. Dentre as principais adotadas pelos (as) professores (as), destacam-se as aulas dialogadas, expositivas e trabalhos em grupo. (BELÉM, 2016). Os alunos consideram que as aulas que priorizam o diálogo, estimulam a socialização e a investigação, possibilitando “estratégias qualitativas de incentivo à

participação, ao interesse e à ampliação do conhecimento dos atores envolvidos na prática pedagógica”⁸⁸.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os métodos utilizados na Fundação são os trabalhos em grupo, prova objetiva e oral. Contudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as formas de avaliação se diferenciam, pois os professores consideram a avaliação externa do PNAIC, realizada mensalmente com seus alunos, utilizando seus resultados na construção do relatório final sobre o rendimento do estudante. Há também a utilização de fichas avaliativas baseadas nos descritores abordados no programa, que são preenchidas mensalmente sobre cada discente e a evolução da sua aprendizagem.

Durante o levantamento do diagnóstico sobre a Escola Bosque, alunos e professores destacaram quais são as principais dificuldades enfrentadas por eles: os primeiros ressaltam os problemas relacionados à infraestrutura da Fundação e os segundos evidenciam a dificuldade no diálogo e debates com os alunos durante as aulas, assim como a utilização dos temas transversais, incentivo à reflexão sobre textos e vídeos, além do pouco apoio da coordenação, serviço social e psicologia, devido à enorme demanda da escola e poucos funcionários para suprir as necessidades.

Nesta perspectiva, os docentes apontam, também, a falta de apoio familiar, desvalorização do professor, infraestrutura e indisciplina dos alunos. Oliveira e Pires (2014) relatam que a precarização do trabalho docente se aprofundou quando o neoliberalismo estabeleceu suas reordenações nos sistemas educacionais, redefinindo o papel do Estado na sua relação com a educação, que incentivou a inserção de uma lógica gerencial empresarial como sinônimo de eficiência e eficácia da escola.

Os autores colocam que essa “nova organização laboral de ensino” é oriunda de um processo de reestruturação produtiva que afetou o Sistema Educacional Brasileiro, passando a atender a ideologia de mercado, o que torna a função docente uma mercadoria. Esses fatores ocasionam a desvalorização do papel social do professor, flexibilizando o trabalho docente, o que acarreta efeitos negativos na atividade docente e na qualidade do ensino.

O processo de precarização do trabalho do professor, culpabilização e responsabilização se desdobram em inúmeras consequências para sua carreira e saúde. Oliveira e Pires (2014) tratam a respeito:

⁸⁸ Ibidem, p. 47.

O cenário educacional brasileiro impregnado pela desvalorização social do trabalho dos profissionais do saber, retrata professores com sérios problemas de saúde, tais como a Síndrome de Burnout, depressão, síndrome do pânico, dentre outras diversas doenças emocionais e decorrentes do exercício da função docente, intensificado pela precariedade no ambiente de trabalho, salários incompatíveis com a complexidade do magistério, resultando na própria precariedade do sistema de ensino e na falta de eficácia das leis de proteção ao trabalhador docente. A formação de professores constitui elemento fundamental para atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade da sociedade, em determinados contextos históricos. (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 34).

As reformas na educação buscaram adequar o sistema educacional e a atividade docente à Era da Globalização, com a realocação dos professores que, além de agentes culturais, passaram a ser vistos como agentes políticos. A década de 1990, com as reformas educacionais, leva a escola a buscar novos objetivos, como: promoção da educação para a equidade social e formar pessoas para a empregabilidade, fatores desencadeados pela reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho, ascensão do neoliberalismo e a reconfiguração do papel do Estado devido o processo de globalização da economia, influenciando diretamente na educação. (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

As mudanças no campo educacional em virtude das ocorridas no mundo do trabalho resultaram na precarização do exercício da função docente. Para Bosi (2001), a “precarização do trabalho não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico, mas tem implicações principalmente de natureza social, cultural e política à medida que interfere na autopercepção que os docentes têm de si”. (BOSI, 2001, p. 37).

Segundo Oliveira e Pires (2014) é visível um “mal-estar docente” desencadeado por diversos fatores na prática docente, condições ambientais e contexto em que se exerce a profissão. Facci (2004) elucida esses fatores que causam a precarização docente, como: as mudanças ocorridas no papel do professor e da família: os professores assumem funções que vão além do ato de ensinar; enfrentam contestação e contradições na função docente: devido as recorrentes transformações da sociedade é necessário a adequação do professor com novas posturas, diversos papéis colocados que se contradizem e não entram em consenso do real papel docente; redução do apoio social: devido à pouca valorização social, baixos salários e *status* inferior quando relacionado a outros profissionais; alterações no objetivo do sistema de ensino e no avanço do conhecimento: a escola não garante emprego e os professores precisam estar sempre atualizados para atender às novas demandas do ensino; a imagem do professor fica prejudicada, já que existe uma contradição entre uma imagem idealizada e uma situação real do que é ser professor; escassez de recursos materiais e condições de trabalho: faltam

materiais didáticos, há problemas nas estruturas físicas das escolas; violência na escola: com depredação, roubo de materiais da escola, agressão (física e/ou verbal) contra professores, funcionários e alunos; cansaço e esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor.

O processo de privatização do ensino caracteriza-se pela flexibilização e mercantilização do ensino por parte do Estado, que terceiriza seu papel de provedor da educação. Neste contexto, os professores ficam sujeitos à ideologia de mercado, a mercantilização da educação transforma o corpo docente em uma figura mercantil. Por conseguinte, ocasiona a:

[...] perda da autonomia de ensino que é marca deste processo, sendo que os educadores têm que adequar a sua capacidade criativa aos desígnios do empresariamento do processo ensino-aprendizagem: A transformação da educação em mercadoria implica na desvalorização social do papel do professor. Assim, o trabalho dos profissionais do saber fica completamente atrelado ao atendimento de mercado, com sua capacidade criativa e atuação restrita. Perdem a qualidade de função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da educação. (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 39).

De acordo com os autores, a flexibilização do trabalho docente é fruto da desregulamentação da legislação trabalhista ou ineficiência. O crescente número de contratos temporários, o arrocho salarial, a inexistência ou frágeis planos de cargos e carreira, redução e ineficiência dos sindicatos levam a perda de direitos e garantias trabalhistas, ocasionando ainda os fenômenos da “desprofissionalização”, “comunitarismo” e “intensificação” do trabalho docente.

Afirmam, ainda, que essa desprofissionalização é materializada pela inserção de novas funções nas atividades docentes, onde a escola assume novas funções que trazem exigências, tais como: suprir necessidades de lazer e cultura da comunidade local, promover ações de educação em saúde, etc., execução de projetos em parceria com a iniciativa privada e comunidade local, dentre outros. As novas demandas exigidas à escola e ao docente ocasionam a desprofissionalização, perda de identidade profissional e a desqualificação do seu trabalho.

No que se refere à inclusão, **a prática pedagógica inclusiva** da Fundação conta com uma equipe para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala de recursos multifuncionais, com três professores especialistas em Educação Especial para atender os Alunos PcD (Pessoa com Deficiência). Porém, segundo o relato dos professores, o apoio pedagógico para esses discentes é ausente, pois falta material didático específico e formação específica para o atendimento deste público.

No que se refere à Educação Especial, um avanço significativo foi a contratação de cuidadores para atuar em sala de aula, diretamente com os alunos que apresentam severas limitações motoras e acentuada dificuldade em atividades diárias, como a higiene e a alimentação. Segundo dados do PPP (BELÉM, 2016), “para esses novos funcionários, por meio de parceria com uma professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Centro de Referência em Educação Especial Gabriel Lima Mendes (CRIE), foram realizadas palestras e oficinas de capacitação”⁸⁹.

A equipe passou a ter uma maior aproximação com as famílias, realizando encaminhamentos para que os alunos passassem por atendimentos na área da saúde, ou específicos de uma deficiência. Foram realizadas marcação de consultas e encaminhamentos para os locais de atendimento especializados, objetivando o atendimento das necessidades dos alunos.

2.12 Gestão escolar

O bom andamento do cotidiano escolar e do processo de ensino e aprendizagem necessita de uma equipe bem gerida, com gestores capacitados e experientes que possam oferecer suporte e apoio aos professores, alunos e comunidade escolar como um todo.

Na Escola Bosque, em seu PPP, alguns pontos foram destacados pelos seus atores sobre a Gestão Escolar, um deles foi a **informação democratizada**, na qual a falta de comunicação na Fundação é considerada um entrave nas relações, logo, a articulação entre os pares na superação dos problemas cotidianos é afetada. (BELÉM, 2016, grifo do autor).

Outro fator mencionado e de grande importância refere-se à **formação continuada**, já que a Instituição conta com uma filosofia de trabalho diferenciada voltada para EA, porém não possui uma política de formação continuada particularizada para seus professores, não cumprindo o que estabelece o regimento da Fundação de 80 horas voltadas para formação específica em educação ambiental para todos os docentes da escola. (BELÉM, 2016, grifo do autor).

A desta formação específica leva os docentes a frequentarem as ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), porém, consideram duvidosa a qualidade das formações oferecidas, além de não atender às demandas de todos os níveis, pois não existe formação voltada para os professores do Ensino Médio Técnico, por exemplo; outros fatores

⁸⁹ Ibidem, p. 70.

problemáticos, são a incompatibilidade de horário, o distanciamento das propostas com o contexto socioeducacional dos alunos e professores da Escola Bosque e sua filosofia de ensino voltada para a EA.

Os professores ressaltam a necessidade de uma formação continuada a partir da escola, de acordo com sua filosofia de trabalho e contexto. O Projeto Político Pedagógico (2016) discorre sobre temas sugeridos pelos docentes para as formações promovidas pela Fundação, a saber: Educação Especial; Educação Especial e neurociência; Educação Infantil: desenvolvimento e estímulos; Psicomotricidade; temas voltados para inclusão e os trabalhos com os grupos especiais, tipo Libras e outros; inclusão de alunos com deficiência; Psicopedagogia; dificuldades de aprendizagem, etc.

Em relação aos temas voltados para a Educação Ambiental, destacam-se: EA no contexto da FUNBOSQUE; aprofundamento do debate sobre meio ambiente, desenvolvimento e profissionalização dos alunos da Escola Bosque; Metodologias de pesquisa: Pedagogia de Projetos; Horta Escolar; Educação Ribeirinha e do Campo; Educação e Cidadania; Metodologias ativas para a inclusão social; Meio ambiente e sustentabilidade; Construção e Desenvolvimento Curricular no contexto da Educação Ambiental; Educação Ambiental, no que diz respeito à educação propriamente dita e não somente à contemplação da natureza e limpeza do ambiente; Metodologias de ensino por área e interdisciplinar a partir da prática de projetos e das diretrizes curriculares nacionais; Meio ambiente e sócio-diversidade, tecnologias sociais, tecnologias de mitigação de impactos ambientais; Educação ambiental e os conhecimentos curriculares disciplinares; Etnobiologia; Transporte Marítimo; Avaliação; Didática e metodologias voltadas para as Ciências Naturais; Metodologias de avaliação; Pesquisa Participante; Educação Matemática; Alfabetização e Letramento; Preparação e uso de material didático; Congresso arte-educadores, capacitação de artes com o grupo de professores; Educação ambiental e Currículo. (BELÉM, 2016)

No que diz respeito a temas para serem trabalhados com os alunos, mencionaram: Prevenção do uso de drogas; Sexualidade na adolescência; A relação de respeito entre os educandos; O *bullying* no contexto escolar; Violência sexual; Violência; Trabalho infantil; saúde, meio ambiente, violência; Preconceito; Adolescência.

2.13 Projetos

2.13.1 Plano Pedagógico de Apoio – PPA

O PPP da escola aborda o Projeto atende alunos com dificuldades na aprendizagem nos turnos da manhã e tarde, englobando discentes do Ensino Fundamental e Médio, concluintes dos Ciclos e do Ensino Médio. A prioridade é atender os discentes em distorção idade-ano e com dificuldades na aprendizagem, especificamente na leitura e escrita. Os docentes do PPA adequam as atividades a partir das necessidades do aluno.

A escola conta também com outros projetos voltados para sua filosofia de educação, a saber: Agentes e Monitores Ambientais (AMA), Horta do Conhecimento, Sala de Leitura, Brinquedoteca, Sala de Informática Educativa (SIE), Projeto Shizen Karatê-Dó FUNBOSQUE e Projeto Casarão da Cultura Amarildo Mattos.

Os Projetos foram analisados e o PPP verificou que todos promovem avanços e entraves na prática educativa e aprendizagem dos alunos. Sua relação com a ótica da Educação Ambiental é parcial, pois dos oito projetos, apenas cinco realizam atividades em uma perspectiva de EA.

Os responsáveis pelos Projetos destacaram que as dificuldades em relacionar suas ações com a Educação Ambiental ocorrem devido à falta de orientação e esclarecimento institucional quanto aos objetivos, metodologias e diretrizes curriculares, ausência ou insuficiência de recursos didáticos e estruturais de atendimento do quantitativo de alunos e especificidade de abordagem metodológicas, falta de um plano pedagógico de acompanhamento e assessoramento a execução dos Projetos que viabilizem a articulação entre os mesmos e a prática do professor-regente, bem como ao trabalho curricular interdisciplinar e participação mais efetiva nos eventos coletivos da escola. (BELÉM, 2016, p. 110).

2.14 Marco referencial

2.14.1 Diretrizes filosóficas da escola

O I Fórum de Discussão, ocorrido em 2016 durante a reestruturação da Proposta Político Pedagógica da escola, elencou os Marcos Referenciais em Educação Ambiental (EA) que serão balizadores da prática educativa. O objetivo foi atualizar esses referenciais teóricos e metodológicos para compor uma “identidade pedagógica em Educação Ambiental da Escola

Bosque, a qual exige a opção teórica- metodológica norteadora do currículo e a da avaliação”⁹⁰; salienta-se que essa construção se deu de forma coletiva, dialógica e com o envolvimento da comunidade escolar e local.

2.14.2 Educação Ambiental – Pressupostos filosóficos norteadores da Educação Ambiental

Os autores que norteiam os pressupostos filosóficos em EA da escola são: Martin Heidegger (1980), Bacon, Heráclito e Morin (2003) e pontuam que a tecnologia é fruto da necessidade de dominação da ciência moderna. Dessa forma, a natureza se torna objeto de controle e é dominada mediante o conhecimento. A educação assume um papel para os moldes capitalistas, colocada para produzir “uma ação pedagógica na qual o pensar é reduzido a uma mera operação de dados, ou seja, pensamento em sua versão cibernética centrado na procura dos elos fenomênicos da realidade natural, tomada aqui como mecanismo causal”⁹¹. Esse mecanismo causal norteia o pensamento científico com a modernidade, assim a natureza é reduzida ao pensamento à epistemologia moderna e suas leis.

A educação, nesta perspectiva, envolve modos de se repensar as relações no contexto escolar. O PPP destaca que:

Tais proposições exigem o repensar das relações dos atores sociais da educação situados nas suas representações sobre natureza e planeta, sobre suas formas de ser, estar e agir, mediante as complexidades que envolvem a formação da condição humana, esta mediatizada pelo meio⁹².

A educação ambiental deve levar o homem a refletir sobre o sentido da Terra, esquecido pela expansão e domínio da técnica sobre o mundo. Deve ser vista no seu sentido global, superado a ideia de depósito de energia renovável, mas sim como um “lugar privilegiado onde tudo que surge, tudo que cresce, volta a encontrar o seu abrigo, a Terra como morada humana; essa é a ética que deve orientar a educação ambiental na Escola”⁹³.

Uma escola que trabalha na perspectiva da EA deve repensar sua prática educativa. Nesta perspectiva, assim o PPP coloca que:

O exercício da Educação Ambiental no contexto escolar parte do desafio ético-político de desenvolvimento coletivo, de reflexões e práticas que têm como ponto de partida seus atores sociais e suas inter-relações socioambientais, estas são formadas

⁹⁰ Ibidem, p. 172.

⁹¹ Ibidem, p. 175.

⁹² Ibidem, p. 176.

⁹³ Ibidem, p. 177.

por uma rede complexa de dimensões físicas, químicas, simbólicas, sociais, políticas e econômicas, tencionadas pelas relações de poder que atuam sobre as formas de vida, organizações sociais, cultura e aprendizagem. (BELÉM, 2016, p. 177).

Na escola, os atores sociais se expressam dentro do seu contexto, influenciados por impactos socioambientais, histórias de vida e situações-problema resultado da realidade socioeconômica que se encontram inseridos, se fazem presentes como atuantes na sua conjuntura a partir da prática de resistência e da superação da opressão enraizada em sua historicidade e desumanização.

A prática da Educação Ambiental visa uma nova forma de pensar a educação, formando sujeitos éticos, críticos e conscientes, buscando romper com os moldes tradicionais de ensino, onde os atores da educação são formados a partir de uma concepção individualista, unilateral, mecanizada e homogênea de educação, sendo ainda, segundo o documento, “apartados de sua relação intrínseca com a natureza e formas de interação sociocultural”⁹⁴.

Neste contexto, procura, ainda, a emancipação humana da sua condição oprimida da dignidade, fruto da exploração recursista, da manutenção do *status quo* que sustenta a organização social e do trabalho enraizados na desigualdade social.

2.14.2 Pressupostos teóricos e metodológicos norteadores da Educação Ambiental

Pensar em Educação Ambiental no Brasil leva a uma concepção e proposta teórica e metodológica que visa “a ruptura com a lógica individualista e mecanizada de desenvolvimento da aprendizagem trazendo à tona o papel do social, da linguagem e cultura nos processos de reflexão-ação-reflexão que envolve as inter-relações dos sujeitos com o meio”⁹⁵.

A Escola Bosque segue o pressuposto da EA de Sato (2005), que visa o reconhecimento da natureza além de seu valor de proporcionadora de recursos, estabelecendo o enfoque educativo a partir das dimensões: “Cognitiva: atrelada ao aprender com coisas sobre a natureza, que nessa perspectiva assume o papel de educar, desfazendo o pensamento moderno sobre o conhecimento em que é vista como objeto”. Na verdade, a natureza de forma dialógica atua na construção do conhecimento e processo de aprendizagem, atrelado a relação dialética entre reflexão-ação-reflexão, que visa mudanças socioambientais e educacionais.

⁹⁴ Ibidem, p. 178.

⁹⁵ Ibidem, p. 177.

As teorias e práticas em EA buscam contribuições da corrente crítica social já que têm como perspectiva “a educação em contexto e a análise das suas dinâmicas sociais, e ter como enfoque a busca de uma percepção crítica frente ao saber e a prática social”⁹⁶. Dessa forma, a EA “pressupõe uma postura crítica, portanto, não neutra na qual os projetos emergem de ações de perspectivas emancipatórias, de ampliação do conhecimento e enriquecimento da teoria que fundamenta a prática”⁹⁷.

Por fim, a Escola Bosque, a partir do que foi analisado, busca desenvolver uma perspectiva de Educação Ambiental adequada ao seu contexto socioambiental escolar-comunitário, estabelecendo interfaces com a cultura, o saber e as relações humanas.

2.15 Diretrizes pedagógicas para Educação Básica

A Educação Ambiental (EA) é o eixo norteador da opção pedagógica da Escola Bosque e engloba em seu contexto socioambiental as interfaces entre os atores da educação, natureza e cultura como subcategorias mediadoras das estruturas e estratégias educacionais de ensino e aprendizagem adotadas. (BELÉM, 2016, p. 202).

Por conseguinte, todo o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola deverá ter como fio condutor a EA. No âmbito pedagógico, as abordagens que trabalham essa perspectiva, são: a construtivista (PIAGET, 1970, 1974), a sociocultural (FREIRE, 2002, 2009), a histórico-crítica (SAVIANI, 1991, 2012) e a sociointeracionista (VYGOTSKY, 1987, 1999), pois, segundo o PPP, “apresentam elementos que fundamentam as perspectivas de sujeito, das formas de aprendizagem e seus métodos, os quais apontam os atores da educação em formação, históricos e complexos”⁹⁸.

2.16 Procedimento metodológico

A EB pensou uma opção pedagógica que visasse o desafio, a busca diária de um sentido e significado para o ato de educar. Assim, a sua proposta pedagógica objetiva proporcionar ao sujeito a construção de seu conhecimento, não se limitando à educação

⁹⁶ Ibidem, p. 183.

⁹⁷ Ibidem, p. 184.

⁹⁸ Ibidem, p. 208.

formal escolar, que leva ao acesso do saber sistematizado, mas em uma educação para o exercício da plenitude da vida humana dentro do meio ambiente e universo⁹⁹.

Pressupõe educar para a possibilidade de captar a realidade local e seus condicionantes, alcançar a percepção do universo, e para a possibilidade de fazer o movimento inverso, sentindo-se sujeito ativo, parte do universo, valorizando-se a si mesmo e a esse universo do qual faz parte¹⁰⁰.

Essa perspectiva envolve a todos, ou seja, a comunidade escolar estará inserida no processo educativo, aprendendo, ressignificando e reconstruindo-se a partir desse “fazer pedagógico”. Uma proposta pedagógica baseada no coletivo exige que todos os segmentos da escola estejam engajados, articulados e inclusos no processo, da equipe de gestores, dos técnicos-pedagógicos, dos professores e alunos, sujeitos de suma importância dentro do ato educativo, até o operacional que compõe esse sistema complexo chamado escola.

O PPP destaca os princípios gerais que direcionam a ação pedagógica adotada pela Escola Bosque:

O aluno aprende através de sua *interação* com o mundo; O processo de construção do conhecimento é um processo que envolve elementos vivos *significativos* e *interativos*; O ato educativo é eminentemente *dialógico*, envolvendo a fala dos atores da educação; O professor é o *mediador* do processo de construção do conhecimento do aluno, e refaz seu próprio conhecimento através do diálogo com os alunos; O *conhecimento* não é acabado, mas *dinâmico histórico*, podendo ser reconstruído por seus atores; A ação educativa não pode restringir-se aos domínios de uma sala de aula, mas deve ir para além, para a sua ampliação na vida, fora da escola; A prática da *observação, pesquisa e experimentação*, enquanto diálogo crítico com a realidade são elementos de vital contribuição para a construção do conhecimento de alunos e professores; Os conhecimentos das *disciplinas* devem se *interligar* para desenvolver o espírito crítico e os valores que se constroem socialmente; No *planejamento* e na *execução das atividades*, deverão ser levados em conta o nível de conhecimento dos alunos e seu ritmo de aprendizagem; O *processo educativo* vincula-se estreitamente a necessidade de repensar a ação humana no trato das questões ambientais, tornando equilibrada e consciente a relação homem-natureza¹⁰¹.

Por conseguinte, a escola goza de autonomia pedagógica, baseada nesses princípios para a construção de seu Projeto Político Pedagógico de forma livre. Essa opção deve atender às demandas socioeducacionais da comunidade, englobando aspectos para a análise contextual e local, como: *a diagnose, o diálogo e a participação comunitária* para a definição das ações que irão superar as situações-problema encontradas. Neste pressuposto, a referência

⁹⁹ Ibidem, p. 297.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 214.

¹⁰¹ Ibidem, p. 169, grifos dos autores.

metodológica da Fundação segue duas linhas de trabalho coletivo: a **Pedagogia de Projetos** e a adoção dos **Eixos Temáticos**.

A Pedagogia de Projetos se caracteriza como uma ação educacional contextualizada, que a partir de uma diagnose, desenvolve um planejamento estratégico balizado pela realidade do cotidiano escolar-comunitário na busca do conhecimento global. Pauta-se em uma prática interdisciplinar, variedade metodológica para superar situações problema encontradas na diagnose e durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Utilizam como referencial teórico: Bomtempo (1997) e Nogueira (2005), Valente e Almeida (1999), Almeida e Júnior (2000), Leite (1994), Abrantes (1995), autores que defendem uma educação que incentiva alterações na concepção de ensino, aprendizagem e dos sujeitos que compõe a comunidade escolar, objetivando uma educação que repense a função social da escola e seus contextos de aprendizagem. O PPP coloca que:

[...] professores e alunos em uma relação democrática devem organizar diretrizes, objetivos, ações, metas, atividades e tarefas, materializando atitude metodológica coletiva, participativa, garantindo novos sentidos e significados as vivencias educacionais no contexto escolar. (BELÉM, 2016, p. 184).

A proposta do Projeto Político Pedagógico utiliza o estudo de Waldhelm (2000, p. 2) e seus procedimentos apontados no desenvolvimento de projetos, são eles:

Problematização de contextos significativos para o aluno; Pesquisa e seleção de fontes de informação; Relação da problemática levantada com outras; A vivência de atividades que favoreçam a cooperação, o trabalho em equipe; O registro do percurso feito; A avaliação processual; Propostas de intervenção e o levantamento de novas questões a partir do conhecimento construído¹⁰².

Esses procedimentos fornecem um norte para a prática docente, propiciando formas de ação no cotidiano escolar e a construção de metodologias inovadoras. Elementos que deveriam ser de conhecimento de todos os docentes e funcionários da instituição, sendo balizador do currículo e do planejamento das atividades anuais da escola. Entretanto, essas informações de limitam aos documentos que regem a Fundação e que dificilmente são socializados para a comunidade escolar, que desconhece ou pouco conhece a filosofia e processo pedagógico idealizado pela escola.

Com a reformulação do PPP surgiu uma proposta de trabalho alternativa, a adoção dos **Eixos Temáticos**, que segundo o documento “é baseada na flexibilização dos conteúdos fixos, superando a ordem temporal e linear das sequências de unidades curriculares”. (BELÉM, 2016, p. 185).

¹⁰² WALDHELM, Loc. Cit.

Assim, os Eixos Temáticos funcionam como dimensão norteadora ampla de um trabalho coletivo com objetivo em comum dos atores da educação no contexto escolar e, com isso, favorece a organização do trabalho pedagógico institucional orientado pelo currículo contextualizado, interdisciplinar, flexível.

As demandas comunitárias definem os Eixos Temáticos, pautados em temas sociais vinculados aos conteúdos das disciplinas e as ações da Fundação. O PPP baseia-se em Neves (2005) e suas colocações sobre os aspectos positivos ao trabalho pedagógico, quando se utiliza esta linha de trabalho e metodologia, são eles:

Possibilita a articulação de saberes adquiridos por alunos e professores em diferentes contextos, pois organiza os conteúdos de forma ampla e abrangente por meio da problematização, do encadeamento lógico dos conteúdos, da abordagem e da análise dos temas propostos; organiza a estrutura, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de pesquisa. (BELÉM, 2016, p. 185).

Segundo o PPP, essa linha metodológica desenvolve a aprendizagem significativa que se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n.º 04/2010 - CNE/CEB, de 13 de julho de 2010), além de possibilitar a interdisciplinaridade, propiciando o trabalho coletivo crítico- reflexivo e dialógico, viabilizando a pesquisa-ação e a aprendizagem significativa.

2.17 Processo de avaliação da aprendizagem

A avaliação na EB tem o objetivo de superar a prática pautada na lógica de mensuração cognitiva e estabelecer uma outra perspectiva nas dimensões: formativa, diagnóstica, processual e mediadora. Essa concepção baseia-se na vivência, na experiência que propiciam o conhecimento. Nesta perspectiva, o PPP discorre:

Neste processo a avaliação materializa-se como instrumento norteador da prática docente revelando os caminhos e estratégias a serem adotadas para o subsídio aos direitos de aprendizagem, as suas formas e ritmos, de modo a romper com as práticas de objetivação dos atores da educação e nortear a proposta político pedagógica da escola. E com isso permita a tomada de decisões sobre intervenções e redirecionamentos necessários para a garantia da aprendizagem significativa. (BELÉM, 2016, p. 188).

A avaliação na Escola Bosque segue princípios que se relacionam a sua proposta político-pedagógica, tendo o objetivo de inserir, no cotidiano escolar, a *cultura da avaliação mediadora*, proposta também utilizada pela Secretaria Municipal de Ensino.

2.18 A concepção de currículo e as diretrizes curriculares

2.18.1 O currículo como produção cultural e histórica

O PPP aponta que o conhecimento e o currículo são produções oriundas de transformações históricas. Dessa forma, há diversas concepções e teorias diferentes sobre o currículo:

O currículo, assim, não poderia estar relacionado a uma forma mecânica e atemporal de selecionar e organizar o conhecimento. Percebermos que existem diferentes teorias de currículo que nos remete à compreensão de que os saberes selecionados e organizados para compor um currículo são apenas uma, entre muitas outras, possibilidades de produção. Ao mesmo tempo, travar uma análise de currículo requer necessariamente, independente de que teoria se tenha como ponto de partida, uma discussão e reflexão sobre a validade e importância dos conhecimentos a ele vinculados. (BELÉM, 2016, p. 204).

Ao pensar em uma proposta curricular para Escola Bosque, que tem a Educação Ambiental como princípio norteador, cabe refletir qual teoria se adequa à filosofia de trabalho da Instituição. Neste sentido, o PPP aponta que nas diretrizes filosóficas da escola destaca-se:

[...] a concepção de educação ambiental que tem como referência os sujeitos e sua relação com o meio, uma relação em que natureza e cultura se integram na própria constituição dos sujeitos, e onde os processos de ensinar e aprender estimulam o pensar crítico sobre os saberes científicos e a apreensão do cotidiano e cultura de forma integrada e como elemento fundamental da produção dos conhecimentos pelos alunos¹⁰³.

Esta perspectiva se encaixa no currículo baseado no cotidiano escolar dos alunos a partir dos estudos de Michel de Certeau, Lawrence Stenhouse, Robert Stake, Boa Ventura de Souza Santos, Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Inês Barbosa Oliveira. Tal pressuposto e questão de conteúdos relacionados à vivência dos alunos foi destaque na fala dos docentes da Escola Bosque.

O PPP coloca que o “cotidiano é um espaço/tempo onde ocorre a educação em toda a sua complexidade. O cotidiano é algo inventado, produzido”¹⁰⁴. Nesta perspectiva, o cotidiano é fruto das experiências ocorridas no contexto escolar, na produção de conhecimento, nas relações interpessoais e com o meio.

¹⁰³ Ibidem, p. 212.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 212.

Esta concepção de currículo é a utilizada pela escola e o documento explica que a Instituição:

Optou por pensar, organizar e implementar uma proposta curricular que parta do cotidiano da escola, um currículo que não é tomado somente como resultado daquilo que as propostas oficiais produzem, tais como as diretrizes curriculares de um modo geral, mas que relaciona o que essas diretrizes propõe e as possibilidades reais que se tem em efetivá-las, incluindo-se aí as concordâncias e discordâncias sobre as questões aí envolvidas, tal como “o que” dessas diretrizes deve ou não ser incorporado no currículo. (BELÉM, 2016, p. 213).

O currículo e sua composição também envolve aspectos culturais. O PPP discorre a respeito dizendo que a educação que concebe o currículo como resultado de seleções sociais, onde interesses diversos se altercam e onde a diferença existe por si própria, não pensará em um currículo fechado em suas disciplinas e metodologias mortas, paradas no tempo¹⁰⁵, não sendo neutro, pois as escolhas e composições envolvem aspectos culturais, políticos e ideológicos dos grupos dominantes.

A Escola Bosque (EB) visa uma organização onde gestão, professores e alunos participem ativamente e democraticamente das seleções para compor o seu currículo, para assim refletirem sobre o jogo de interesses que envolve o currículo, analisando e criticando aquilo que pareça injusto e desigual, além de estabelecer acordos para que todos sejam contemplados.

Por fim, a Fundação adotou a proposta curricular que toma os conhecimentos da cultura comum, pautados nas diretrizes nacionais, e na “cultura local por considerar os conhecimentos produzidos e valorizados no cotidiano dos alunos”¹⁰⁶. Contudo, alerta que as Diretrizes Nacionais serão parâmetros para a construção do currículo, não sendo exclusiva, pois utilizará outras fontes.

No que se refere à matriz curricular do Ensino Fundamental da EB, especificamente a do nível abordado neste trabalho, segue como referência a utilizada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém. A organização curricular engloba os Ciclos de Formação do 1º ao 9º ano, concebendo a escola como um espaço para o aluno desenvolver-se física, afetiva e intelectualmente com liberdade, aprimorando o seu senso crítico, conhecendo e conquistando seus direitos, exercitando sua organização e vivenciando sua história e sua cultura. (BELÉM, 2016).

¹⁰⁵ Ibidem, p. 213.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 217.

A matriz curricular do Ensino Fundamental segue o modelo orientado pelas Diretrizes Curriculares da RME, organizadas em dois módulos: o primeiro engloba o 1º e 2º ciclo e o segundo 3º e 4º ciclos. A proposta criada entre 1989 a 1992 visa uma educação para o desenvolvimento integral de aluno, respeitando o tempo de aprendizagem individual, além de utilizar os pressupostos de uma educação histórica social baseada nos referenciais de teóricos como: Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Freire, Freinet entre outros. Nesta perspectiva o PPP coloca que:

Em consonância com essa percepção de currículo como espaço de desenvolvimento físico, afetivo, intelectual com liberdade e senso crítico são apresentados cinco eixos para contribuir com objetivos desta proposta curricular: interdisciplinaridade, educação étnicorraciais, educação inclusiva, inclusão social e educação ambiental. (BELÉM, 2016, p. 233).

A Fundação, de acordo com o PPP, tem em seus objetivos “promover o conhecimento de modo que englobe as questões humanas e locais, trazendo a concepção Bioecológica do desenvolvimento de Iure Bronfenbrenner que coaduna com os autores acima citados” (BELÉM, 2016). Dessa forma, coloca que professores e coordenação pedagógica devem planejar de modo sistemático o processo de aprendizagem, materializando o currículo seguido pela Instituição a partir dos sistemas oficiais, tendo o cuidado de selecionar os conteúdos a partir dos objetivos elencados pela escola para que possa atender o currículo específico a filosofia da Escola Bosque.

2.19 O Currículo do Ensino Fundamental – Ciclo I e II

Quadro 4 – Matriz e Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (RME) - Ciclo I e II

Componente Curricular	CH Semanal	CH Mensal	Distribuição da Carga Horária				
			CI 1º ano	CI 2º ano	CI 3º ano	CII 1º ano	CII 2º ano
Língua Portuguesa Ensino de História e Geografia Matemática Ciências	20h	100h	100h	100h	100h	100h	100h
Ensino da Arte	2h	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Educação Física	2h	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Total	24h	120h	120h	120h	120h	120h	120h

Fonte: SEMEC (2019)

2.19.1 O Ciclo I ou Ciclo de Alfabetização da Escola Bosque

O PPP descreve uma síntese sobre o trabalho desenvolvido no Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) da Escola Bosque. A sede atende 10 turmas do Ciclo I no turno da manhã, tendo um total de aproximadamente 300 alunos. Segue o Quadro demonstrativo das turmas existentes na Sede, em Outeiro-Belém-Pará:

Segundo o PPP-EB (BELÉM, 2016), o trabalho realizado baseia-se em uma prática educativa norteada pelo pressuposto da avaliação diagnóstica da turma, objetivando identificar as dificuldades e os conhecimentos prévios dos alunos para, posteriormente, construir o planejamento anual para a turma; os docentes têm como aporte teórico as diretrizes curriculares e metodológicas nacionais que são utilizadas pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Após a diagnose, selecionam os conteúdos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ciclo alfabetizador de acordo com o ano de atuação.

Os professores do ciclo salientaram o fato de a escola não possuir um planejamento referente à base-comum, que possibilite a organização e sistematização de uma matriz curricular para cada ano dos Ciclos. Por conseguinte, devido à ausência de um planejamento próprio da escola, utilizam as propostas do PNAIC para construção do seu planejamento anual.

No que se refere às metodologias utilizadas, as mais citadas foram: aulas expositivas e dialogadas, utilizando os recursos como música, textos e vídeos. Mencionaram, também, utilizar as aulas práticas na horta, produções coletivas e individuais e dramatizações de situações que envolvam o cotidiano dos alunos. Porém, a maioria das metodologias utilizadas são as orientadas pelo PNAIC, como por exemplo, a utilização das sequências didáticas.

Quanto aos recursos mais utilizados nas aulas, aqueles indicados pelo Pacto são os mais presentes, tais como: vídeos, cantinho da leitura, glossário, jogos didáticos, cartazes diversos, alfabeto móvel, calendários, data show, painel numérico, relógios, livros didáticos e paradidáticos, recursos pedagógicos, etc.

O processo avaliativo procura atender o âmbito qualitativo e processual, sendo a avaliação contínua, dinâmica, investigativa, diagnóstica e utilizando como método quantitativo, as avaliações do PNAIC englobando a análise da escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático.

Além das avaliações mensais, os alunos ainda fazem as nacionais em larga escala, sendo a Provinha Brasil aplicada duas vezes ao ano (1º e 2º semestres) para os estudantes do

2º ano do Ensino Fundamental, e a ANA, ao final do ano, para os discentes do 3º ano do mesmo nível. Os docentes levantaram questões sobre os impactos que essas avaliações externas provocam na prática educativa, afirmando que ficam limitados à proposta pedagógica do PNAIC, em virtude de os conteúdos cobrados nesses testes serem os trabalhados nas formações. Destacaram, ainda, que não existe uma devolutiva sobre os resultados dessas avaliações. Em contrapartida, ressaltaram que o ponto positivo é o oferecimento de subsídios para trabalharem, mas que acaba limitando a autonomia pedagógica, já que o trabalho fica vinculado aos conteúdos cobrados nesses testes.

No que se refere à vinculação do trabalho pedagógico à ótica da Educação Ambiental, destacou-se que “não há o estabelecimento de uma relação pedagógica efetiva entre a prática do professor regente e a Educação Ambiental (EA), visto que o planejamento e as ações pedagógicas não priorizam essa relação” (BELÉM, 2016, p. 126), sendo que todas as atividades relacionadas ao meio ambiente, quando acontecem, são pontuais e isoladas; ocorrendo a abordagem da EA como tema de ventos ou transversal, não estando vinculada ao currículo do Ciclo I. O PPP-EB (BELÉM, 2016), considera urgente “a necessidade de ampliar esse debate a fim de (re)construir diretrizes curriculares interligadas com esse eixo temático”¹⁰⁷.

O Ciclo I é atendido por diversos projetos da escola, a saber: Brinquedoteca, Horta do Conhecimento, PPA, Sala de Informática Educativa e Sala de Leitura. Contudo, os docentes alegam que o atendimento dos alunos ocorre desarticulado do planejamento do professor regente. Destacam o projeto Horta como o mais organizado e que possibilita resultados qualitativos no âmbito curricular, via experiências pedagógicas desenvolvidas na horta, experiências lúdicas de ampliação do conhecimento via premissas de educação ambiental¹⁰⁸. Essa desarticulação ocorre porque os planejamentos não são coletivos, não há diálogo entre os professores regentes e dos projetos e nem conhecimento dos objetivos de cada docente e seu projeto.

Ainda sobre planejamento e avaliação da aprendizagem, os professores citaram que são feitos sem um direcionamento efetivo da coordenação pedagógica e que, por esse motivo, seguem as orientações das formações do PNAIC.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 121.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 123.

2.20 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A formação de professores é uma das responsabilidades dos governos em seus vários níveis, devendo propiciar estratégias que irão desencadear ações políticas para o avanço e qualidade da educação. O Artigo 62 da LDB (1996), em sua redação, discorre que para atuar na Educação Básica, o docente deverá possuir formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena¹⁰⁹.

O Parágrafo 1º dispõe que “A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”¹¹⁰. As universidades assumem o papel de realizar pesquisas científicas que apresentem novas teorias para incentivar e propor mudanças na prática docente e assim melhorias no aprendizado do aluno.

Adicionalmente outras legislações igualmente abordam a questão da formação docente; é o caso da Lei n.º 11.738 (BRASIL, 2008), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica e trata da obrigatoriedade dos sistemas de ensino com a formação continuada. Outra referência o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (BRASIL, 2014), que apresenta metas voltadas para a valorização do magistério e sua formação, com vistas à qualidade da educação, além da Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE 2015), a qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

O MEC destaca, também, a formação de professores com ênfase à formação continuada nos seguintes Artigos da LDB: Art. 63, manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”¹¹¹; Art. 67 “[...] promoção da Formação continuada e suas implicações valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”¹¹² e, o Art. 80, que trata do ensino a distância como um caminho para a formação continuada; no Parecer n.º 009/2001, do Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação (CP/CNE) (BRASIL, 2001), que fundamenta as Diretrizes, a formação continuada aparece como atendimento “[...] a formação (que) deva ser complementada ao longo da vida [...]”¹¹³; ao endossar os artigos da LDB que fazem referência à “relação entre teoria e prática” e no “aproveitamento da experiência

¹⁰⁹ Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

¹¹⁰ Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009.

¹¹¹ BRASIL, 1996.

¹¹² BRASIL, Loc. Cit.

¹¹³ BRASIL, Loc. Cit.

anterior”, ao construir aprendizagens significativas junto aos futuros alunos; e, oferta de “programas de educação continuada”¹¹⁴. Finalizando, traz nas Metas 1, 3, 4, 5, 7, 10 que tratam sobre a formação continuada, onde será incentivado práticas pedagógicas estruturadas a partir da relação teoria/prática, a partir da reformulação dos currículos, ampliação das vagas, etc.

Destacam-se as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tratam da questão da formação inicial e continuada de professores, anexas à Lei n.º 13.005/14, aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que legisla sobre a Educação Nacional para os próximos dez anos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação Plena (Diretrizes) (BRASIL, 2001), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004).

Essas diferentes legislações confirmam o que Silva e Cabral (2010) abordam, quando chamam a atenção para o fato de que vários segmentos são responsáveis pela formação docente e devem convergir para a construção de novos modelos de formação condizentes com a realidade escolar e de sala de aula. A formação continuada direciona-se para profissionais e estudantes com foco na área profissional e prática. Entretanto, toda e qualquer formação, como afirma Imbernòn (2010), deve equilibrar teoria e prática, estabelecendo uma nova cultura formadora que promova novos processos na teoria e na prática de formação, produzindo novas metodologias.

Silva (2017) afirma que “a profissionalização docente ocupa o *status* de política de Estado”¹¹⁵. Dessa forma, qualificar os professores se torna uma demanda prioritária para o alcance da qualidade da educação, colocada pelos Organismo Internacionais a formação dos professores ganhou destaque nas políticas educacionais, sendo a formação continuada, segundo a autora, “pensada e instituída, por meio de programas de formação que mantém a discussão em torno de operar mudanças no trabalho dos professores, no sentido de atender as determinações do capital”. (SILVA, 2017, p. 120).

No que se refere a políticas de formação continuada, o MEC apresenta oito opções de formação, tendo suas especificidades, com o objetivo de impactar positivamente o Ensino Básico, são elas: a formação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o ProInfantil, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o

¹¹⁴ BRASIL, Loc. Cit.

¹¹⁵ Ibidem, p. 120.

Proinfo Integrado, o e-Proinfo, o Pró-Letramento, o Gestar II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (MEC, 2004).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos professores e alunos. O público-alvo são professores de educação básica das escolas públicas. Iniciada em 2004, destaca no Brasil os debates sobre formação continuada de professores, estes trazem questões como o uso da Tecnologia da Informação como estratégia de redução de custos e modernização das práticas de ensino, além dos materiais padronizados que orientam para uma formação tecnicista.

A escola pública, palco de atuação dos professores, vem sendo descaracterizada de seu papel principal, desempenhando o *locus* para as ações do Estado, visando controle e uniformização do processo educacional.

O docente – e o grande destaque dado ao seu papel na redenção da qualidade da educação nacional – vem sendo colocado como decisivo em todo processo; por conseguinte, a formação inicial e continuada é alvo de diversas políticas, teorias e ações para o alcance desse objetivo. Quanto aos direitos à formação, a LDB destaca a formação continuada de professores como finalidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

Com relação à formação de professores pela Rede, em consonância ao exposto pela LDB, sobre a educação à distância, “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância¹¹⁶. (BRASIL, 1996). A Educação à distância (EaD) se utilizará da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para ser realizada. A Rede utiliza o sistema de EaD, elaborado pelas IES e sob indução do MEC com metas de “articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores”. (BRASIL, 2008, p.3).

As propostas da Rede acontecem com a aplicação e utilização de cursos e materiais pautados no Ensino Básico, englobando as seguintes áreas: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física. Esses materiais foram produzidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, instalados nas IES, o Ministério da Educação, entidades e associações da área e Secretarias de Educação estaduais e municipais (BRASIL, 2008). Como visto, os professores, atores principais do processo de formação continuada não foram consultados.

¹¹⁶ Incluído pela Lei n.º 12.056, 20 de dezembro de 2009.

A Rede não é uma política educacional, pois nenhuma lei a institucionaliza, porém há regulamentações que a validam; é uma ação descentralizada, monitorada pelo MEC. A articulação da Rede ocorre a partir de uma repartição do Núcleo Estratégico do Estado (MEC) que juntamente com o setor de serviços não-exclusivos do Estado (Universidades e Instituições de Ensino Técnico) através de seleção via edital dentro das universidades selecionadas, centros de pesquisa e desenvolvimento financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), chegando aos sistemas de ensino descentralizados por meio do Plano de Ações Articuladas. As ações de elaboração dos produtos da Rede às universidades é uma forma de descentralização do MEC que fiscaliza o andamento pelo SEB; a utilização dos produtos da Rede fica a cargo do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Quanto ao PAR explica-se a partir de Barros (2015):

As orientações Gerais Para Aplicação dos Instrumentos, documento de 2008 correspondente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas se constitui enquanto procedimento burocrático proposto pelo MEC, mas, de adesão voluntária por parte dos municípios no qual o dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação após diagnóstico com base em dados oferecidos pelo próprio Ministério, envolvendo dados demográficos e educacionais, estabelecem um planejamento via internet que necessita de aprovação do respectivo prefeito e retorna ao MEC para aplicação do que foi proposto. Destaque para as vias pelas quais o Ministério orienta os agentes envolvidos com a educação pública municipal a propor ao prefeito o tal planejamento. Tomemos tal medida enquanto reflexo da descentralização de poder, mesmo considerando a hierarquia do poder executivo, no caso. (BARROS, 2015, p. 17).

O referido Plano é um exemplo das receitas prontas oferecidas pelo governo para superação dos problemas da educação, com características verticalizadas, descontextualizadas e autoritárias.

As ações do Estado causam impactos na escola pública, sendo necessária analisar a ação desde a sua origem, o contexto, seus princípios, funcionamento, envolvidos, interesses, desenvolvimento e os resultados, para se confrontar com a realidade escolar e se tirar conclusões. Dessa forma, é necessário analisar os discursos das políticas e programas educacionais, com o intuito de identificar como estão colocados nos conteúdos, documentos nesse caso da Rede.

A Rede é composta por diversos órgãos que interagem entre si para a realização dos cursos de formação continuada que a mesma oferece. O MEC é o mantenedor da Rede, a

CAPES e as IES se relacionam para o financiamento de bolsas, os sistemas de ensino e os produtos dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento produzem diagnósticos através do PAR. (SILVA, 2017).

O PNAIC, como programa de formação continuada, apresenta características inerentes à política educacional brasileira a partir da reforma educacional, caracterizado como uma formação distante dos professores, desconsiderando suas decisões e experiências a respeito de sua formação, além da perda de sua autonomia em virtude da regulação do trabalho docente por meio das avaliações em larga escala.

De acordo com documentos do MEC (2012), o Pacto se caracteriza como um programa de formação continuada voltado para as séries iniciais, com o objetivo principal de alfabetizar crianças até os 08 anos de idade; vários estudos estão sendo realizados na tentativa de conhecer, analisar e avaliar o pacto pela alfabetização na idade certa.

O Ministério da Educação implantou o PNAIC como um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena Alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática; com um orçamento total de R\$ 3,3 bilhões à iniciativa, no material do Programa, as ações de formação continuada de professores baseiam-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2012), sendo substituído pela Resolução n.º 02/2015, (BRASIL, 2015), a qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Os Organismos Internacionais pautam um conjunto de orientações que se destacam pelo incentivo à educação básica, em especial o Ensino Fundamental. Silva (2017) ressalta que os investimentos nesse nível de ensino definem-se por dois fatores: 1. Devido à obrigatoriedade do Ensino Fundamental; 2. Os índices negativos fornecidos pelos dados estatísticos, refletindo em um diagnóstico crítico que revela altas taxas de distorção série-idade, repetência, evasão e analfabetismo.

O MEC, a partir do objetivo/meta 2 do PNE/2001, tentou superar tais índices com uma ação estratégica: a ampliação do ensino fundamental para nove anos e ingresso do aluno aos seis anos de idade a escola. (BRASIL, 2001). Atualmente, o novo PNE/2014 ainda busca superar esses índices com a meta 2 de universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o

último ano de vigência deste Plano; e a Meta 5 de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

A reestruturação do Ensino Fundamental exigiu uma grande mobilização dos sistemas de ensino brasileiros, pois as mudanças trouxeram uma nova concepção de organização para este nível, que são os Ciclos de Formação (no lugar da seriação) e a progressão continuada (retirando a repetência em todas as séries). Sobre o assunto, a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que estabelece, no Art. 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

No Art. 2º, As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, referente ao Ciclo de Alfabetização e o foco na alfabetização e letramento requereu-se uma redefinição curricular para atender esta perspectiva de ensino, o Parecer n.º 4/2008 discorre:

Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 2, grifo do autor).

Inicialmente, é importante dizer que antes do PNAIC, o Governo Federal implantou inúmeros programas de formação continuada de alcance nacional que privilegiam o desempenho escolar, cognitivo, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, como foi o caso do Pro-Letramento, Escola Ativa, Gestar e Gestar II. (CAMARGO *et al.* 2018).

A implantação do PNAIC priorizou a organização do Ciclo de Alfabetização e a apresentação de um projeto de formação continuada (BRASIL, 2012a), onde Silva (2017) destaca que o Ciclo de Alfabetização é essencial para o cidadão, já que estar alfabetizado e letrado é a condição principal para o exercício da cidadania. A partir do exposto, a Alfabetização assume papel de destaque e “torna-se prioridade nacional na formulação da proposta de formação continuada do PNAIC”. (SILVA, 2017, p. 92).

A organização deste Ciclo foi orientada, dentre outros, pelo Caderno Formação do Professor Alfabetizador, que propôs aos sistemas de ensino e escolas estratégias para a organização pedagógica do ciclo de Alfabetização, a saber: a) construção de um Currículo Nacional Comum; b) constituição de equipes de trabalho; c) organização de rotinas nos contextos escolares e; d) estruturação da progressão continuada. (BRASIL, 2012a).

Silva (2017), explica que a construção de um **Currículo Nacional Comum** tem o objetivo de delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades que devem ser consolidadas em cada ano dentro do Ciclo de Alfabetização, com a adoção de um planejamento didático-pedagógico universal com ênfase na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) a partir da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), além da definição das aprendizagens a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas em cada ano, sendo I – Introduzir no 1º ano do Ciclo, A – aprofundar no 2º ano e C – consolidar no 3º e último ano, em relação a cada uma das dimensões de ensino, denominados direitos de aprendizagem¹¹⁷.

A política de currículo objetiva estabelecer parâmetros e diretrizes para um currículo nacional, tendo uma base comum, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Apple (2001a) estabelece que o currículo contribui para criar e recriar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes. Dessa forma, o autor traz a tendência da escola como lugar de emancipação política, sendo um reconceptualista do currículo, por reconhecer que toda a atividade intelectual tem incorporada uma dimensão política.

Aborda uma teoria crítica, destacando a função ideológica do currículo. Apple (2006) salienta que ele engloba interesses sociais de um determinado contexto histórico, baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento. Dessa forma, “defende a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político”. (APPLE, 2006, p. 35).

Na realidade capitalista, nas sociedades de classe, busca-se condicionar as pessoas em determinadas posições sociais e econômicas, as quais aceitam seus papéis sem grandes efeitos sem grandes efeitos colaterais¹¹⁸. As classes privilegiadas, procuram estabelecer e legitimar as relações de poder no âmbito educacional ocorre através das práticas cotidianas com os sujeitos da escola, os conteúdos ensinados e como são trabalhados. Assim, o currículo é elaborado a partir do que interessa à classe, gênero ou raça dominante, sendo de forma

¹¹⁷ Ibidem, p. 93.

¹¹⁸ Ibidem, p. 44.

explícita com o currículo escrito, ou implícita, a partir dos valores, concepções e atitudes que compõem o currículo oculto. (APPLE, 2006).

Ao se conceber um currículo comum, objetiva-se estabelecer para todos os interesses de um grupo, ou seja, da classe detentora do poder e assim a manutenção do status quo. A próxima organização pedagógica do Ciclo refere-se a equipes de trabalho.

No que se refere às **equipes de trabalho**, a autora destaca que devem planejar, monitorar e realizar as ações do Ciclo de Alfabetização. A organização das equipes segue o exposto a seguir: 1) a equipe central localizada na Secretaria de Educação responsável pela elaboração das propostas curriculares, desenvolvimento de ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes nas escolas, planejamento das políticas de avaliação da rede e das ações implementadas e elaboração de subsídios para organização dos tempos e espaços pedagógicos; 2) as equipes que funcionam nas escolas devem definir e organizar os planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho pedagógico (Construção do PPP, cronograma de trabalho e dinâmica de trabalho coletivo); 3) por último, o Conselho ou Núcleo de Alfabetização deve articular as outras instâncias mencionadas e promover a discussão de propostas de ação da equipe ligada a gestão central, monitorar os trabalhos nas escolas, discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores. (SILVA, 2017, p. 93, grifo da autora).

Em referência à **organização das rotinas** (SILVA, 2017, p. 94, grifo do autor) nos contextos escolares, coloca-se que deve consistir no ordenamento de espaços, materiais e tempos na escola. Os espaços escolares compreendem a estrutura física da escola, devendo haver a garantia da inclusão de toda a comunidade escolar como parte integrante do espaço, dessa forma, havendo a promoção de eventos na escola que envolva toda comunidade escolar (interna e externa) contribuindo para que todos se comprometam com a aprendizagem dos alunos. O PNAIC possui material didático próprio que foram disponibilizados pelo MEC a partir do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as secretarias e comunidade podem oferecer materiais às escolas.

A organização do ensino segue a perspectiva da **progressão continuada** (SILVA, 2017, p. 94, grifo do autor) e refere-se à enturmação e à avaliação baseada na concepção da progressão continuada. As enturmações devem seguir uma lógica estratégica e flexível, sendo que os alunos com necessidades curriculares específicas devem ser agrupados para atendimento no contraturno. O Programa, em seu documento, destaca que a enturmação deve ser orientada e baseada em procedimentos avaliativos consistentes. Nessa perspectiva, propõe

as avaliações diagnósticas como ponto de partida inicial e, posteriormente, a utilização da concepção de avaliação formativa que consolide as aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética, associadas à progressão continuada.

2.21 Do Pró - letramento ao PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou sua implementação em 2012 em grande parte do país e tem como objetivo principal alfabetizar, em Língua Portuguesa e Matemática, todas as crianças até os 8 anos de idade.

Em 2005 já existiam propostas similares que desencadearam o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, tendo a Alfabetização como destaque. O Pró-Letramento teve seu lançamento realizado pelo governo anterior com o objetivo de capacitar professores para ensinar Língua Portuguesa e Matemática para os alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental.

O referido Programa se destinou a aproximadamente a 400 mil professores que atuavam nos referidos anos, contando com o apoio de 21 universidades públicas na elaboração de materiais e jogos, fornecendo dados e experiência para o PNAIC, que foi implantado nos Estados e Municípios em 2012, e iniciado nas escolas em 2013.

2.22 Diferenças entre o Pró-letramento e o PNAIC

A principal diferença é o incentivo para a participação da formação por meio de bolsas. O PNAIC recebeu investimentos de R\$ 3,3 bilhões em dois anos. Os profissionais participantes recebem bolsas que variam de R\$ 200,00 a R\$ 2.000,00 mensais (exceto nos meses de Julho e Janeiro, considerados meses das férias) e os valores variam dependendo do papel desempenhado por cada profissional.

Em relação à adesão e à participação das universidades, 37 delas passaram a trabalhar com a formação dos orientadores que, posteriormente, capacitam os professores alfabetizadores. Outro ponto é em relação à idade estipulada para a consolidação da alfabetização - 8 anos de idade o limite -, sendo uma resposta política a uma condição avaliada no país como indesejada.

2.23 Análise da organização política do PNAIC

O PNAIC é uma política de Estado que traz toda a sistemática sobre a sua implantação e característica como programa de formação continuada direcionado aos professores. O Pacto se caracteriza como um compromisso formal entre os Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios e suas ações constituem a articulação de um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, com o objetivo de melhoria da Alfabetização e letramento nas escolas, sendo a base principal a formação de professores. (BRASIL, 2012).

A Portaria do MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), simbolizando o compromisso do MEC e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais, que reafirmaram e ampliaram o Plano de Metas do “Todos pela Educação”, materializado pelo Decreto n.º 6094, de 27 de abril de 2007, que prevê a alfabetização das crianças até o término do 3º ano do Ensino Fundamental e aos oito anos de idade.

O documento do Programa organiza suas ações de forma articulada em gestão que se dá pelo gerenciamento e compartilhamento das ações do programa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; currículo a partir dos referenciais pedagógicos e curriculares voltados para alfabetização e letramento em português e matemática; avaliação com aplicação da ANA aos alunos concluintes do 3º ano e financiamento com a adesão de estados e municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo condição para o recebimento de apoio técnico e financeiro. (BRASIL, 2012a).

O art. 1º, com a Portaria n.º. 867/2012, que legitimou o Programa, apresenta os aspectos relacionados A Alfabetização, sendo: I – a Alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; II – realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a todos os concluintes do terceiro ano do Ensino Fundamental; III – apoio gerencial dos estados aos municípios que aderiram às ações do Pacto, para que ocorresse sua implementação. (BRASIL, 2012e).

O Programa, ao se caracterizar como um Pacto, busca articular gestão, currículo, avaliação e financiamento. Para tal, visa: I - garantir que 100% dos estudantes das escolas públicas estejam alfabetizados, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - promover propostas para

definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental ou o chamado Ciclo de Alfabetização¹¹⁹.

O PNAIC foca em sua formação a prática dos professores e em seus objetivos coloca “refletir, estruturar e melhorar a ação docente [...]”¹²⁰. A partir do exposto, a formação está organizada em uma estrutura operacional que engloba carga horária; materiais instrucionais e referências pedagógico-curriculares, utilizados no planejamento de atividades e apresentadas nas formações para desenvolvidas em sala de aula pelos docentes com os seus alunos; além do incentivo financeiro materializado pelo recebimento de bolsas realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (SILVA, 2017, p. 94).

Uma formação que privilegia a prática trabalha com foco na construção de competências, o conceito dela nas políticas de formação objetiva construir a qualidade da formação docente. Nos documentos para a formação de professores, a competência está caracterizada como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (GATTI, 2009, p. 61).

Dias e Lopes (2003) salientam como as competências assumem um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional. (DIAS; LOPES, 2003, p. 06). Nesta perspectiva, o currículo por competências baseia-se em uma concepção de que há uma estreita associação entre o desempenho do aluno e do professor; dessa forma, os alunos com bom desempenho escolar, obrigatoriamente, possuem bons professores¹²¹.

Souza (2001) destaca que na formação inicial dos professores tem-se privilegiado a visão dicotômica entre teoria e prática, e referente a formação continuada tem se primado pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino, porém sem considerar à prática docente no seu contexto de viabilização.

Entretanto, a autora aborda que ao se isolar a teoria da prática e/ou vice-versa, leva-se o homem a perder sua capacidade de agir de forma consciente, sendo impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, assim é privado da possibilidade de (re) construir sua realidade. Esse isolamento nos processos de formação prejudicam a capacidade docente de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em

¹¹⁹ Idem, 2012a, p. 23.

¹²⁰ Idem, 2012c, p. 28.

¹²¹ Ibidem, p. 07.

toda sua complexidade e historicidade e “[...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las”. (SOUZA, 2001, p. 03).

Souza (2001) conclui, dizendo que a “teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência, há reciprocidade, há dinamicidade”¹²².

A formação continuada do PNAIC estrutura-se em quatro eixos, a saber: 1) desenvolver e ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento; 2) suporte pedagógico com a disponibilização de materiais didáticos às instituições e docentes, como obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) aplicação de avaliações sistemáticas, denominada ANA – aplicada aos alunos do 3º ano com o objetivo de verificar o nível de alfabetização dos alunos e a partir de seus resultados implementar políticas corretivas; 4) gestão, controle social e mobilização – arranjo institucional que tem como objetivo gerenciar as ações do PNAIC, por meio de um Comitê Gestor Nacional, do Comitê Gestor Estadual (para Alfabetização e letramento) e das coordenações estaduais e municipais (BRASIL, 2012a; 2012c; 2012d).

A avaliação como regulação se apresenta nos documentos e orientações do Programa, o que identifica a responsabilização meritocrática e gerencialista colocada por Freitas (2012), quanto a mensuração da qualidade da Alfabetização é baseada em resultados de testes padronizados a nível nacional. Melo (2015) aborda que esse tipo de política de formação e gestão da educação leva a limitação curricular das instituições, isto porque as principais disciplinas contempladas nas formações são Língua Portuguesa e Matemática, as quais são o foco das avaliações, além da concepção de culpabilizar o professor ou a escola a responsabilidade pela qualidade do ensino e sucesso ou fracasso dos estudantes. Outras questões políticas, econômicas e sociais que ocasionam as mazelas educacionais são desconsideradas, a técnica se sobrepõe.

Ao conceber os Ciclos de aprendizagem e a progressão continuada no Ensino Fundamental, a avaliação é repensada e reestruturada a partir dessas concepções de organização do ensino. O Pacto se baseia no Parecer n.º 4/2008, onde constam as orientações direcionadas a avaliação e alinhadas a perspectiva de avaliação progressista caracterizado pela continuidade no processo de avaliação. A seguir um trecho da Portaria exemplifica essas orientações:

¹²² Idem, 2001, p. 3.

- 9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;
- 9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;
- 9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;
- 9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- 9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização** (BRASIL, 2008, p. 2, grifos do autor).

Contudo, ao se analisar a prática do PNAIC, a visão progressista se perde no processo, pois a avaliação como forma de mensuração de qualidade, voltada para resultados e classificatória se torna presente materializada através dos testes mensais de Língua Portuguesa e Matemática aplicados aos discentes, além da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) anualmente, que possui os mesmos padrões da Provinha e da Prova Brasil.

Melo (2015) salienta que ao se dar ênfase às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, delimita-se o currículo que influencia no processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas, limitando-as, pois todas as áreas tem sua importância na aprendizagem, inter-relacionando-se em uma teia de conhecimentos que se complementam para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente e propicie o desenvolvimento dos discentes; assim, a autora explica que “cada assunto tem uma importância particular no desenvolvimento mental global, o aprendizado de uma área específica, influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo”. (MELO, 2015, p. 140).

Voltando-se aos marcos legais do Pacto, o art. 2º, Portaria n.º 867/2012, instituiu as ações do PNAIC, a partir da parceria entre MEC e universidades, que em regime de colaboração, deveriam oferecer suporte aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios no processo de Alfabetização e letramento de todas as crianças até os oito anos de idade, das escolas rurais e urbanas (BRASIL, 2012e). O MEC coloca ainda que todas as ações do Programa deveriam ser materializadas a partir da “formação continuada de professores alfabetizadores, encaminhamento de materiais e referências curriculares e pedagógicas, compartilhamento da gestão entre União, Estados e Municípios e garantia dos direitos de aprendizagem aferidos pelos testes”. (MELO, 2015, p. 142).

O Pacto possui Cadernos de Orientação que compõe seu material didático, além de jogos, livros e paradidáticos. Os Cadernos possuem informações objetivas, didáticas e prescritivas de como o professor deve trabalhar e o que deve ensinar em sala de aula,

organizados a partir de cada ano do Ciclo de Alfabetização. Sobre o assunto, Melo (2015) realizou uma análise crítica dos materiais, observando incoerências teóricas e metodológicas, devido as inúmeras perspectivas pedagógicas utilizadas de forma indiscriminadas e indistintamente, além de fundamentações práticas equivocadas.

No que se refere às metas do programa, o art. 5º, Portaria n.º 867, também instituída em 2012, discorre a respeito dos objetivos das ações do Pacto que são: (i) garantir que todos os estudantes brasileiros se alfabetizem em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade; (ii) reduzir a distorção idade-série; (iii) melhorar o IDEB; (iv) contribuir para a formação docente; (v) construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012e).

A ênfase nas áreas citadas destaca-se novamente nas metas do Pacto, o que é criticado por Freitas (2012) ao mencionar que a formação dos professores se limita ao letramento, restrito à Alfabetização como codificação e a decodificação, o conhecimento de mundo e a leitura crítica são protelados e/ou preteridos.

Como visto na literatura, o investimento em formação continuada em serviço aos docentes da Educação Básica é uma tendência decorrente das orientações do Banco Mundial, que preveem a valorização da formação ou capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial. (TORRES, 1998). Melo (2015) corrobora com a autora, ao dizer “que ao fundamentar-se em estudos de custo-benefício, busca a estratégia mais barata de formar profissionais tecnicamente competentes e politicamente inofensivos, melhorando seu desempenho por meio de um maior domínio”¹²³. Essa dominação ocorre por meio de orientações e prescrições ao professor verticalizadas, distribuição de materiais didáticos padronizados e referências curriculares e pedagógicas planejadas e elaboradas pelo MEC junto aos seus especialistas em educação, sem consulta a real necessidade da escola e principalmente do docente que se encontra em sala de aula.

A autora realiza a seguinte crítica a este modelo de formação e suas contradições entre o discurso, que se apresenta nos documentos, e a prática que é realizada nas formações:

Se este estivesse realmente preocupado com uma educação emancipatória primária pela educação inicial e continuada do professor alfabetizador, vinculada às universidades públicas, as quais, através de seus cursos de graduação e pós-graduação têm um potencial muito maior que estes pacotes (PNAIC), para capacitar o docente, técnica, teórica e criticamente, de maneira que estes se tornem aptos a analisar o processo de ensino e aprendizagem. (MELO, 2015, p. 144).

¹²³ Ibidem, p. 144.

Dessa forma, entende-se que a formação docente com vistas à compreensão do processo de ensino e aprendizagem é demasiado complexa, e que necessita de uma análise aprofundada por parte do professor, para que se desenvolva uma visão do todo que o influencia politicamente, socialmente, culturalmente e economicamente, em detrimento de uma formação restrita a aplicação de pacotes enfatizados em vários programas de formação docente.

No que se refere a organização do Programa, no art. 6º da Portaria n.º 867/2012, encontra-se as ações do PNAIC compostas de quatro eixos: i) formação continuada presencial para orientadores de estudos e professores cursistas; ii) distribuição de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; iii) aplicação de avaliações e iv) gestão, mobilização e controle social. Havendo, ainda, um parágrafo único sobre a possibilidade de concessão de bolsas pelo MEC para: “[...] os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº. 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE”. (BRASIL, 2012e).

No que se refere ao PNAIC, a Portaria n.º 1.458/2012 traz a definição das categorias e parâmetros para a concessão de pagamento de bolsas de estudos e pesquisa. (BRASIL, 2012b). Os valores dependem da função realizada dentro do programa, e está condicionado a frequência de 100% às formações, não sendo aceitas justificativas de falta de nenhuma natureza, nem com atestado médico.

O Programa em suas orientações indica que o coordenador geral precisa da indicação do dirigente da Instituição de Ensino Superior, além de experiência na área de formação de profissionais da Educação Básica, pós-graduação com a titulação de mestre ou doutor e vínculo de professor efetivo com a Instituição. Em relação ao coordenador adjunto, tem que ser indicado pelo coordenador geral, além da experiência na área de formação de professores alfabetizadores, o título de especialista e também deve ser professor efetivo de alguma IES. (SILVA, 2017)

A autora destaca ainda que a gestão local de cada região deve ter um coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito e Municípios, que devem ser indicados pela Secretaria de Educação de cada Estado, a partir dos seguintes critérios: ser servidor efetivo da secretaria, possuir experiência de coordenação de projetos ou programas de âmbito federal, conhecer de forma aprofundada as redes de escolas e conhecimentos na área da tecnologia.

O documento do PNAIC, no que concerne aos supervisores e os formadores vinculados às IES, coloca que precisam ser selecionados em de processo de seleção pública e

transparente, sendo exigido como requisitos: experiência na área de formação, titulação mínima de especialista em educação, e para o formador além das qualificações já mencionadas, também é exigido experiências como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores mínima de dois anos; além da formação em pedagogia ou em áreas afins ou ter licenciatura.” (BRASIL, 2012b, p. 15).

No que tange aos orientadores de estudo que estarão junto aos docentes, sendo responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, exige-se seleção em processo de seleção pública e transparente, sendo necessários os seguintes requisitos: “I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II – ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e III – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012b, p. 15). Se não houver candidatos com experiência no Pró-Letramento, como alternativa a Portaria indica que o professor seja Licenciado Pleno em Pedagogia ou em outra licenciatura afim e que possua experiência mínima de três anos no ciclo de alfabetização ou 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, seja como professor ou coordenador com experiência em formação de professores.

O Brasil, como integrante da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) assumiu o desafio pelo Decreto n.º 6094 de 24 de abril de 2007, que estabelece a meta de alfabetizar todas as crianças no máximo até os oito anos de idade e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, deliberou a Resolução n.º 4 de 27 de fevereiro de 2013, em que foram definidas as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores integrantes do PNAIC.

O referido compromisso foi assumido pelo presidente do Conselho Deliberativo do FNDE, José Henrique Paim Fernandes, pautado no compromisso assumido em elevar até 2022 o nível de desenvolvimento da Educação Básica à média dos países que integram a OCDE. Apesar dos investimentos para a implementação de programas inovadores de formação de professores não apresentarem o retorno esperado, dados revelados pelos relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por conseguinte, se torna necessário uma revisão crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes (VAILLANT, 2007; VEZUB, 2005, 2007).

A duração do eixo formação teve previsão de ocorrer em dois anos, englobando a formação continuada dos professores alfabetizadores com o curso presencial e carga de 120 horas/ano, ministrado por professores orientadores, e a formação dos últimos ocorreu nas universidades públicas com especialista da área e carga horária de 200h/ano (BRASIL, s/d, b).

O MEC considera urgente a formação contínua dos professores em exercício, já que considera a formação inicial dos profissionais em sala de aula inconsistente ou incompleta, além da questão da precarização do trabalho docente do alfabetizador, que está sujeito a condições precárias de trabalho e pouco investimento e baixa remuneração, propiciando em reduzidas oportunidades de participação desses professores em cursos de formação continuada e que devem estar relacionados à realidade escolar e docente. (BRASIL, s/d, a).

O PNAIC fundamentou-se no Programa Pró-Letramento, voltado para uma concepção prática de formação, implantado no ano de 2005, e caracterizado como um programa de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, compondo a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. (BRASIL 2005).

Melo (2015) explica que, inicialmente, o Programa, para ser implementado, organizou uma equipe de tutores entre os próprios professores alfabetizadores e de preferência que já haviam passado por formação.

No que se refere aos encontros presenciais, estes ocorreram em polos universitários federais e estaduais para os tutores e no próprio município para os professores alfabetizadores, tendo como pautas os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, o planejamento e avaliação das atividades, os meios de acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem, bem como o conhecimento e utilização do material distribuído pelo MEC. (BRASIL, s/d, b).

Os tutores iniciaram a formação em 2012 até o ano de 2013, sendo a Língua Portuguesa o foco central dos encontros, posteriormente, os professores alfabetizadores passaram pela mesma formação no ano de 2013. Já em 2014, a formação passou a englobar a Alfabetização Matemática para os tutores e professores alfabetizadores, ao final dos cursos todos receberam certificados de participação dado pelas universidades responsáveis (BRASIL, s/d, a).

O Ministério da Educação considera que no processo de alfabetização três fatores são fundamentais: (i) professores bem preparados, motivados e comprometidos, (ii) disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e estimulantes, (iii) acompanhamento do processo de aprendizagem via avaliações contínuas, como a Provinha

Brasil (BRASIL, s/d, a). Diante do exposto, verifica-se a responsabilização dos professores e da escola como os redutores ou não da qualidade na educação.

O Pacto se caracteriza como uma política de redução de custos e controle central de acordo com Oliveira (2004), caracterizado por uma formação que padroniza e massifica processos administrativos e pedagógicos, elementos presentes em suas diretrizes curriculares nacionais, acervos didático-pedagógicos, formação docente e avaliações em larga escala.

No que se refere a avaliação, o artigo 9º, Portaria n.º 867/2012, trata a respeito e discorre sobre o eixo colocando que: i) avaliações processuais, realizadas durante o ciclo de alfabetização pelos professores em parceria com seus alunos, ii) sistema informatizado para inserção dos resultados individuais obtidos pelos alunos dos 2º anos nas duas etapas da Provinha Brasil, iii) participação dos alunos dos 3º anos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem como objetivo subsidiar medidas e políticas necessárias à melhoria da qualidade deste momento de ensino (BRASIL, s/d,b).

Tais provas submetem as crianças, cada vez mais cedo, às avaliações de larga escala, com o discurso de medir a Alfabetização, padronizando e limitando currículos, com a determinação de metodologias, com o controle da formação docente, expondo publicamente escolas e redes de ensino, o que gera desde riscos à saúde e ao sucesso escolar em longo prazo das crianças até a desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do profissional da educação. (OLIVEIRA, 2004).

O material didático do Pacto é composto por oito Cadernos para serem utilizados pelos professores cursistas do Ciclo de Alfabetização, de acordo com o ano de atuação, sendo assim organizados: Ano 01, 1º ano, Ano 02, 2º ano e Ano 03, 3º ano, além do caderno especial que trata a “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, com 70 páginas que conceituam a avaliação e propõem sugestões para avaliação da disciplina de Língua Portuguesa em seus eixos: Leitura, Produção Textual, Oralidade e Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, s/d, b).

O artigo 10º trata do eixo gestão, organizado em quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional, Coordenação institucional estadual e no Distrito Federal que juntamente com diversas entidades trabalham em parceria buscando o alcance dos objetivos do Pacto; a Coordenação Estadual é responsável por implementar e monitorar sua rede, assim como prestar assessoria aos seus Municípios e Coordenação Municipal, que irá implementar e monitorar o Pacto em seu território.

Destaca-se, também, o SisPacto, que se caracteriza como um sistema de monitoramento disponibilizado online pelo MEC para o assessoramento das diversas

instâncias, além de incentivar o fortalecimento dos conselhos de educação e escolares para o alcance de uma educação pública de qualidade. (BRASIL, s/d, b).

O PNAIC é caracterizado por Melo (2015) como um conjunto de programas, materiais e referências curriculares instituídas via políticas indutivas do Ministério da Educação, tais como “Compromisso Todos pela Educação”, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano Nacional de Educação dentre outros, sendo considerado pela autora “um instrumento de tecnicizar o discurso educacional destituindo-o de seus aspectos políticos, econômicos e sociais”. (MELO, 2015, p. 164).

No ano de 2016, a Portaria n.º 1094, de 30 de setembro de 2016, alterou os dispositivos referentes às Portarias anteriores do PNAIC, o que SILVA (2017) considera como sendo a segunda etapa do Programa. A autora destaca essas alterações:

[...] referem-se às parcerias do MEC para efetivação das ações do PNAIC; a participação dos coordenadores pedagógicos escolares na formação, com incentivos financeiros; a implementação de outros dispositivos para acompanhamento e monitoramento das ações do programa, mas com grande ênfase sobre os professores e alunos; e o uso das tecnologias para realização de momentos complementares aos momentos presenciais. (SILVA, 2017, p. 98).

A Portaria inicial do Pacto n.º 867/2012, durante sua vigência, estabelecia que as ações ocorriam entre o MEC e as IES. Contudo, com a publicação da Portaria n.º 1.094/2016, houve uma flexibilização desta parceria, possibilitando ao MEC, às **instituições formadoras** e aos sistemas públicos de ensino realizassem parcerias. Silva (2017) ressalta que não há definição da natureza dessas instituições formadoras. Assim, as instituições de nível não superior podem assumir o comando da formação de professores, além dos grupos empresariais e sua concepção de formação continuada baseada na prática e em “ações de treinamento em que os professores se tornem meros aplicadores de técnicas de ensino”¹²⁴.

As características dessas formações voltadas para a prática, esvaziadas de teoria, aligeiradas e de curto prazo são fruto de uma política de formação que visa a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos pautados nas políticas neoliberalizantes, que persiste e se expressa no orçamento para a educação. (FREITAS, 2007, p. 02). A autora afirma ainda que a má qualidade da formação, pouco investimento e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, impactando na qualidade da educação pública, fatores oriundos da

¹²⁴ Ibidem, p. 98.

queda do investimento público na educação e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação¹²⁵.

Silva (2017) caracteriza esse processo como uma desintelectualização do professor, que “configura uma das vertentes da desprofissionalização vivenciada pelos professores no âmbito das reformas educacionais”. (SILVA, 2017, p. 98). Essa perspectiva baseia-se em uma concepção de formação continuada focada no saber fazer, que se pauta em orientações de como o professor deve agir em sala de aula, com materiais padronizados e metodologia única com o objetivo de reduzir custos de formação e abranger um grande número de docentes, o chamado processo de massificação da formação de professores balizada pela ênfase nas competências. Por conseguinte, a formação fundamenta-se em competências a serem alcançadas ao final do curso, ano ou Ciclo, elencadas em matrizes referenciais e curriculares em termos de saberes e ações, que serão avaliadas a partir de critérios de desempenho pré-definidos (ARAÚJO, 2001; TANGUY, 2003).

No ano de 2016, o Programa sofreu alterações e desenvolveu estratégias que visavam superar os pontos negativos da primeira do PNAIC, com destaque para a não participação nas formações dos coordenadores pedagógicos, encaminhamentos para a mobilização das ações do Pacto alinhadas a política de avaliação em larga escala do MEC. Com o objetivo de fomentar a participação de todos os profissionais da escola no Programa, garantindo um trabalho integrado entre direção, coordenação e docentes, a Portaria n.º 1.094/2016 incluiu os coordenadores pedagógicos das escolas no programa de formação continuada. Os coordenadores desconheciam os objetivos e concepção do PNAIC e ficavam alheios ao processo de ensino realizado pelo professor a partir das orientações do Programa, dessa forma, a ausência da participação dos coordenadores pedagógicos na formação se caracterizou como um ponto negativo na implementação do Pacto.

A outra alteração refere-se à avaliação. A Portaria n.º 1.094/2016 ampliou este eixo, acrescentando dois incisos de orientação aos sistemas públicos de ensino e as instituições escolares para que desenvolvam propostas de avaliações próprias para monitoramento e acompanhamento dos níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático dos alunos do Ciclo de Alfabetização, sendo que a SEMEC, devido o Projeto Expertise, já possuía mecanismos de avaliação para aplicação aos alunos, as provas mensais que os docentes entregam nos encontros de formação.

¹²⁵ FREITAS, Loc. Cit.

Houve alterações no eixo gestão, controle e mobilidade social focando a avaliação em larga escala, além da criação do Comitê Gestor Estadual para a alfabetização e o Letramento que deveria analisar os resultados das instituições escolares nas avaliações de larga escala (Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil) e também nos testes desenvolvidos pelas redes de ensino locais, bem como o estabelecimento de metas para os alunos, monitoramento das ações de gestão dos estados, Distrito Federal, municípios e instituições formadoras e, por fim, realizar a substituição de coordenadores dos estados, regionais e locais. (BRASIL, 2016b).

A respeito da ênfase no uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Programa, esteve presente na Portaria n.º 1.094/2016, discorrendo a respeito do uso das tecnologias concomitantemente aos encontros presenciais, por meio de atividades que utilizem tecnologias, “tais como webconferência e minicursos *on-line*, e as que o professor desenvolver em sala de aula com os alunos, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores e os professores formadores [...]” (BRASIL, 2016, p. 4), continuando a ênfase na formação em serviço, realizando as atividades dentro da carga horária da formação.

Sendo a formação continuada uma política nacional essencial para profissionalização docente, deve integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento docente. Desde 2013, as formações vêm ocorrendo de forma presencial. O curso possui carga horária de 120 horas, e apresenta como objetivo a articulação entre os componentes curriculares, com ênfase na Linguagem. A metodologia da formação compreende atividades de estudo, planejamento e socialização da prática docente. Em 2014, houve a ampliação da carga horária para 160 horas, objetivando o aprofundamento dos temas tratados em 2013 e a articulação dos diferentes componentes curriculares com ênfase na Matemática.

No ano de 2015, as ações do Pacto ocorreram em todas as áreas do currículo, especialmente em Língua Portuguesa e em Matemática da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação foi ministrada por orientadores de estudo, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e coordenadores locais devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. A qualificação destes profissionais foi realizada por formadores selecionados e preparados pelo Documento Orientador Pacto 2015 de duas universidades públicas que integram o programa.

Em suma, as universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as

atividades de formação junto aos professores alfabetizadores. O acompanhamento, assessoramento e monitoramento das ações de formação ocorrem por meio de um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, desenvolvido pelo MEC.

O Caderno do Programa que trata a concepção de formação do PNAIC se baseia no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil. O material didático é composto por diversos manuais, tais como: o manual Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece; os Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação; Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões; além de 24 Cadernos para Alfabetização em Língua portuguesa do curso de formação para professores alfabetizadores.

O problema da Alfabetização no Brasil vem desde o século XIX devido à restrição do acesso à educação, sendo privilégio de poucos. Após a universalização da escola pública, essa entrada foi ampliada. Assim, o ler e o escrever tornaram-se requisitos obrigatórios para serem ensinados nas escolas pelos professores. (MORTATTI, 2011).

Bordignon e Paim (2017) colocam que, a partir do final do século XIX, devido às mudanças na educação e na alfabetização, se instaurou uma concepção pedagógica que fundamentou as práticas docentes, propiciando o desenvolvimento de métodos. (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 04). Atualmente, 7% da população do Brasil a partir de 15 anos é considerada analfabeta, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2017, em números, significa que são 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler, nem escrever. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) explica que a maioria dos brasileiros analfabetos são idosos que não tiveram acesso à escola, pois sua juventude ocorreu em uma época que a educação era destinada para poucos, para a elite.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estimava que o Brasil já devesse ter alcançado o índice, reduzindo para 6,5% o analfabetismo que foi estipulado para 2015. Contudo, há um atraso no alcance das metas do Plano, o que coloca em risco o objetivo de se alcançar o acesso à educação de qualidade no país futuramente. Em 2024, o PNE prevê o alcance de 100% de brasileiros alfabetizados.

O PNAIC apresenta como objetivos específicos principais na sua proposta de formação continuada os seguintes aspectos:

[...] capacitar, em uma perspectiva de educação continuada, orientadores de estudo e professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização; refletir sobre o trabalho pedagógico efetivado nas ações cotidianas dos docentes, visando a estruturá-lo e aprimorá-lo; consolidar o reconhecimento da importância da formação continuada dos educadores para uma prática pedagógica de qualidade; refletir sobre o currículo dos primeiros anos do ensino fundamental, levando em consideração direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas áreas de leitura, da escrita e da Matemática; promover instrumentos eficazes de avaliação, tendo em vista a inclusão de todas as crianças brasileiras na escola com qualidade; contribuir para a formação de sujeitos inseridos no mundo de maneira ativa e participativa. (BRASIL, 2012).

2.24 A concepção de formação continuada do PNAIC

O Caderno do Programa, direcionado para a formação do professor alfabetizador, destaca o eixo formação continuada como o principal dentre as ações do Pacto, devendo estar articulado com os outros na busca do alcance dos objetivos.

Silva (2017) destaca que as operacionalidades das reformas educacionais que balizaram a organização dos eixos das ações do PNAIC corroboraram para que a formação continuada fosse secundarizada em detrimento aos debates sobre qualidade da educação básica. O autor explica:

[...] que já existe uma perspectiva pedagógico-curricular bem delimitado através do eixo suporte pedagógico, sendo que essa perspectiva pedagógico-curricular orientase a partir das prospecções constantes no eixo avaliação, o qual enfatiza duas áreas de conhecimento, no caso linguagens e raciocínio-lógico matemático, assim como existe todo um conglomerado de sujeitos sociais que caracteriza o eixo gestão, controle e mobilização, no qual a participação dos professores é extremamente limitada. (SILVA, 2017, p. 103).

As reformas educacionais trouxeram o debate sobre profissionalização docente na perspectiva das competências, explicada por Silva (2017) como a “aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo que os conhecimentos práticos se sobrepõem aos conhecimentos teóricos e reforçam o dilema teoria *versus* prática”¹²⁶.

Ramos (2001) aborda o conceito de competência e qualificação na educação afirmando que o primeiro possui uma marca psicológica que interroga e ordena as práticas sociais, como aprimoramento da qualificação para adaptar o sistema sócio-técnico às novas demandas econômicas do século XXI e o segundo remete às práticas educativas que legitimam o trabalho qualificado.

¹²⁶ Ibidem, p. 113.

O Programa tem sua concepção de formação continuada nesta perspectiva, em seu Caderno de Formação existem doze objetivos ou competências que devem ser desenvolvidas e consolidadas pelos docentes participantes do Pacto. Esta concepção levou a organização dos objetivos de aprendizagem definidos como direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento. Silva (2017) destaca a responsabilização atribuída ao docente com base neste conceito, pois na lógica do PNAIC, “se o professor não se comprometer, ele estará negligenciando os direitos de aprender da criança, haja vista que o programa é um pacto nacional e não aderir ao pacto seria o mesmo que descomprometer-se com a educação”¹²⁷.

Ao analisar os Cadernos, encontram-se os direitos de aprendizagem para cada área de conhecimento que o Programa abrange (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes). A composição desses direitos se organiza em habilidades e competências a serem consolidadas pelos discentes que cursam o Ciclo de Alfabetização e que objetivos os professores devem considerar para planejar e organizar o seu trabalho.

A formação do docente alfabetizador está balizada na Alfabetização e na perspectiva do letramento, conforme consta no Caderno de Orientações do Pacto. Alguns programas foram instituídos para o apoio à leitura, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros didáticos e acervos com obras complementares, obras literárias e dicionários, além do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), responsável por distribuir obras de apoio pedagógico, literárias e de pesquisa às escolas, sendo subdividido em PNBE, PNBE do Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático (FNDE, 2017).

Em virtude de o Ciclo atender as crianças, a ludicidade é elemento considerado no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, os jogos pedagógicos temáticos para alfabetização foram criados para as especificidades do PNAIC e também as tecnologias educacionais compõem as ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

2.25 Avaliação no PNAIC

A avaliação no Programa segue uma perspectiva de avaliação processual e qualitativa, tendo o objetivo de medir os níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático dos alunos. As avaliações em larga escala voltadas para o PNAIC e seu público são: A Provinha Brasil, direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que deve ser aplicada aos discentes concluintes do 3º ano. Todas estão regulamentadas no Artigo 9º, da Portaria n.º 867/2012, que engloba:

¹²⁷ Ibidem, p. 105.

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a, p. 23).

Porém, com as alterações da Portaria n.º 1.094/2016, o eixo avaliação passou por mudanças. Dentre as principais, pode-se mencionar o acréscimo de dois incisos que orientam e incentivam os sistemas de ensino estaduais e municipais a desenvolverem instrumentos próprios de avaliação da aprendizagem escolar que tendem a ampliar o monitoramento e o controle do trabalho dos professores. Esse dado pode ser observado na citação a seguir, extraída do referido documento:

- V - avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão;
- VI - avaliação da aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática (BRASIL, 2016b, p. 3).

A avaliação em larga escala visa a regulação do trabalho docente, o que é confirmado por Oliveira (2008), a qual destaca o controle que tal política assume, levando à responsabilização docente. Assim, mediante a nova regulação educativa trazida pelas reformas, na qual a escola é colocada como centro da gestão escolar, observa-se um aumento das obrigações e demandas, sem, no entanto, oferecer estrutura e recursos adequados para tais responsabilidades.

No contexto dessas reformas, o processo de descentralização educacional promoveu a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, tendo como objetivos a redução de custos e controle dos processos pela política educacional. Essa padronização se dá com a esquematização de currículos centralizados, sem maior flexibilidade, seja de livro, seja de demais materiais didáticos, como vídeos, programas de computadores, exames nacionais de avaliação e manuais de direcionamento do trabalho pedagógico.

A concepção de Alfabetização com base para o letramento tem como princípio no Caderno Formação de Professores no PNAIC, a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a

colaboração (BRASIL, 2012d). A reflexividade permite a alternância entre prática-teoria-prática, favorecendo os professores em suas ações em sala de aula e reconhecendo atos cognitivos dos alunos (BRASIL, 2012d).

O Programa, em sua metodologia e prática pedagógica, adota uma forma de organização e planejamento com atividades fixas a serem realizadas pelos docentes. São elas:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 2012c, p. 32, grifo meu).

No que se concerne à mobilização dos saberes, o material do Programa sobre formação de professores explica que se refere no quesito de despertar nos professores a consciência dos diferentes saberes/conhecimentos que compõem a prática docente – os conhecimentos científico, pedagógicos, transversais e outros – que podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, refeitos ou abandonados. (BRASIL, 2012d).

Diante do exposto, foram oferecidos aos docentes materiais de estudo para orientá-los quanto aos fundamentos teórico-metodológicos da proposta de formação continuada, os chamados Cadernos de Estudo. O espaço-tempo da formação promove a mobilização de saberes dando voz aos professores, considerando seus saberes e experiências para que sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos. (BRASIL, 2012d).

A socialização, segundo o Caderno, refere-se ao professor desenvolver múltiplas formas de comunicação, sentindo-se estimulado para o trabalho, para se comunicar e realizar trocas com os pares, desenvolvendo a argumentação e a intervenção tanto com os colegas quanto com os alunos, o que incentiva a colaboração entre os docentes, rompendo o individualismo, primando pelo coletivo. (BRASIL, 2012d, p. 19).

2.26 Metodologia e organização das formações do PNAIC – Belém/Pará

O PNAIC possui uma metodologia similar a utilizada no Expertise, mencionado no capítulo anterior. Propõe momentos de estudo, pesquisa, leitura, reflexão, discussão, apresentações de experiências consideradas exitosas e produções próprias. No início do curso, o professor recebe o Caderno de Formação do Professor Alfabetizador de acordo com o ano

de atuação, além de textos indicados pelos orientadores de estudos com temas referentes à prática pedagógica docente, com o objetivo de fundamentar o trabalho docente em sala de aula.

O Programa realiza encontros mensais, sendo, inicialmente, realizados duas vezes ao mês. Porém, posteriormente, ocorre uma vez mensalmente. As turmas são organizadas pelo ano em que o professor atua, contudo, existem aquelas com anos diferentes. As formações são ministradas pelos orientadores de estudo.

Esses formadores são responsáveis, junto à coordenação local do Pacto, pela escolha do tema mensal e planejamento das pautas das formações, tendo como base os dados das avaliações realizadas mensalmente pelos docentes, em sala de aula, com seus alunos. Para a equipe, organizar a pauta a partir das dificuldades apresentadas, por meio dos resultados das avaliações entregues pelos docentes, contextualiza e aproxima a formação da realidade escolar. Pereira (2015) coloca essa abordagem como um “pressuposto de formação a articulação do que é discutido ao contexto de trabalho”. (PEREIRA, 2015, p. 97).

Os encontros ocorrem no Centro de Formação, local próprio para a realização de formações e reuniões com os profissionais que atuam no Ciclo I, que corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, também denominado de Ciclo da Alfabetização. Contudo, alguns encontros ocorrem em escolas-sede, situadas nos distritos e ilhas; essas instituições possuem uma localização estratégica para facilitar o acesso dos professores que atuam em escolas distantes do centro de Belém, como as de Outeiro, Mosqueiro, Icoaraci, etc.

Durante os encontros, que duram, em média, 04h (quatro) horas, os docentes realizam a leitura de textos dos Cadernos de Formação, fornecidos pelo Programa, além de textos extras dados pelos formadores. Após a leitura individual, também é realizada uma leitura em grupo para posterior debate acerca do tema proposto.

No segundo momento, os cursistas recebem orientações quanto ao texto-base¹²⁸ - que será utilizado naquele mês em sala de aula -, um modelo de sequência didática, que pode ser aplicada na turma durante o mês, e a explicação de quais descritores de Língua Portuguesa e Matemática serão trabalhados. Por fim, recebem um modelo de prova que deve ser aplicada, englobando as áreas mencionadas acima, os descritores trabalhados na sequência didática e o texto-base fornecido no encontro mensal.

Destaca-se que as outras áreas de conhecimento (História, Geografia, Ciências, etc.) são trabalhadas de forma interdisciplinar, em sala de aula, porém, priorizando sempre a

¹²⁸ Texto de cunho dissertativo fornecido pelo programa mensalmente e que deve ser utilizado pelo professor como referência para todas as aulas.

Língua Portuguesa e a Matemática. No que se refere à interdisciplinaridade, propõe um trabalho a partir da realidade escolar, envolvendo todas as áreas de conhecimento.

Bertolo (2004) discute dizendo que é um “processo de reorientação da organização do trabalho escolar”¹²⁹, tendo como objetivo “alcançar uma maior aproximação com: a) a realidade social e com a realidade vivida no cotidiano escolar; b) o processo de construção e reconstrução do conhecimento; e c) as experiências dos sujeitos-educandos”¹³⁰.

Entretanto, o Programa, que possui uma metodologia padronizada, prescritiva e pontual, acaba se contradizendo no discurso sobre interdisciplinaridade a partir da realidade escolar, já que a prática orientada apresenta um padrão nacional a ser seguido, tendo modelos de provas¹³¹ que são elaborados e aplicados pela equipe formadora do Centro de Formação.

Os modelos apresentados correspondem às provas utilizadas na área de Língua Portuguesa, em cada ano do Ciclo de Alfabetização; gradativamente o nível de dificuldade é ampliado de acordo com o ano do aluno. Em todas as provas, os professores realizam o ditado. A escolha dessas palavras possui uma orientação, devendo ser retiradas do texto, conforme os seguintes critérios gramaticais: monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo, que definem o nível de escrita dos discentes a partir da psicogênese da escrita.

Posteriormente, após a leitura da história trabalhada durante toda a semana, os alunos devem realizar a produção textual a partir do texto utilizado. O nível de dificuldade também é aumentado de acordo com o ano da turma, sendo exigido para o 3º ano um texto mais elaborado com título, início, meio e fim e a elaboração de um final diferenciado, que visa avaliar o repertório de palavras do estudante. A correção do texto segue critérios gramaticais apresentados em um quadro na prova, onde cada um possui uma pontuação, totalizando 20 pontos.

A avaliação possui, também, um espaço para inserir o nível de leitura dos alunos a partir do texto-base trabalhado e seus anexos, seguindo critérios que aumentam, aos poucos, o nível de dificuldade dos alunos, seguindo a ordem de leitura de: palavras, frases, texto simples e texto completo. O objetivo dessas avaliações é mensurar o desenvolvimento cognitivo apresentado pelos estudantes referentes à escrita e à leitura. A outra área enfatizada pelo

¹²⁹ Ibidem, p. 131.

¹³⁰ Ibidem, p. 131.

¹³¹ Ver: ANEXO A – Modelo de Prova para Língua Portuguesa – Leitura Escrita. Avaliação para o 1º ano do Ensino Fundamental, p. 254; ANEXO B - Avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental, p. 255; ANEXO C - Avaliação para o 3º ano do Ensino Fundamental, p. 256.

Programa, além de Língua Portuguesa, é a de Matemática, utilizando modelos de provas¹³² nos três níveis de ensino.

A aplicação da prova de Matemática é realizada na última semana do mês, tendo o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na disciplina. A correção segue uma categorização a partir do desempenho dos discentes, organizada de acordo com os níveis: pré-numérico, numérico 1, numérico 2, numérico 3, numérico 4 e numérico 5.

Os resultados das duas avaliações devem ser tabulados de acordo com o nível de cada aluno e a sistematização dos resultados é inserido em uma planilha avaliativa da turma, sendo entregue mensalmente ao formador junto com as provas corrigidas. Os testes são comparados com os resultados apresentados na planilha. O formador realiza a tabulação desses dados no sistema, os convertem em gráficos, resultando em uma planilha síntese que fornece, mensalmente, o desempenho individual da turma e dos alunos.

Esta síntese gera informações e parâmetros para que a equipe formadora do Centro analise o processo de ensino e aprendizagem, conheça a realidade das turmas e busquem soluções para a superação dos problemas e dificuldades apresentados nos resultados. O planejamento das formações é realizado a partir da análise desses dados, sendo trabalhados nas próximas formações aqueles descritores que os alunos demonstraram maior dificuldade. A ficha avaliativa¹³³ é organizada por turma, destacando individualmente o desempenho de cada aluno nas áreas da psicogênese, produção textual, leitura e Matemática.

Os formadores realizam o *feedback* junto aos professores sobre os resultados das avaliações mensais entregues durante os encontros. Essa perspectiva envolve o discurso da avaliação por resultados. As avaliações orientam a equipe de formadores sobre a eficiência do trabalho realizado pelos professores e permite o controle docente.

Como exemplificado, essas avaliações limitam-se às áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, cuja ênfase dada segue a lógica das avaliações nacionais, onde são cobrados elementos mínimos para a formação do estudante, que é saber ler, escrever e calcular, para posterior atuação no mercado de trabalho, protelando e omitindo, assim, a educação emancipatória, que forma cidadãos críticos e atuantes na sociedade, conhecedores de diversas teorias e áreas de conhecimento.

¹³² Ver: ANEXO D – Modelo de Prova de Matemática. Avaliação para o 1º ano do Ensino Fundamental, p. 257; ANEXO E – Avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental, p. 258; ANEXO F – Avaliação para o 3º ano do Ensino Fundamental, p. 259.

¹³³ Ver: ANEXO G – Modelo de Ficha Avaliativa, p. 260.

Outro ponto a se destacar refere-se às responsabilidades atribuídas ao docente, que, no dia de sua HP, deve participar dos encontros mensais de formação, promover em sala de aula as atividades propostas pelos formadores, avaliar os alunos mensalmente, organizar e sistematizar os resultados das avaliações, devendo entregá-los tabulados em ficha avaliativa fornecida pelo Programa.

Os coordenadores pedagógicos participam das formações e são orientados a acompanhar o trabalho docente, fornecendo suporte e apoio no planejamento e aplicação das atividades em sala de aula. Cabe a este profissional, promover reuniões e a organização de estudos nos dias de HP, em que o professor não esteja em formação externa. O Coordenador pedagógico tem como principais funções coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua.

Gatti (2009) discorre que compete ao coordenador, também, mobilizar a equipe escolar para que ela elabore/reelabore o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, auxiliando para que possa propor e implementar as medidas que, na visão do grupo, se fazem necessárias.

Como mencionado, o trabalho do coordenador é essencial e engloba diversos aspectos dentro da escola, como: disciplinas do currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, materiais didáticos e pedagógicos, assuntos de caráter disciplinar e ético e ações de interação da escola com a comunidade. Sobre isso, a autora afirma, ainda, que:

Nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. (GATTI, 2009, p. 52).

Entretanto, a autonomia do coordenador pedagógico para realizar um trabalho a partir das necessidades e demandas da escola é tolhida, já que os pacotes prontos de necessidades, oriundos dos projetos e programas do governo, assumem caráter prioritário e os docentes resistem a essas ações. Tal situação prejudica o trabalho do coordenador, pois os aspectos colaborativos e coletivos se perdem, já que este passa a ser um cumpridor de deveres políticos impostos pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal. Por fim, perde sua autonomia e contribui para a alienação do trabalho docente na imposição para seguir orientações externas alheias a realidade escolar que se encontra.

Há a previsão de integração do trabalho entre os docentes no PNAIC, já que ao final de cada semestre é promovida a apresentação dos professores com experiências consideradas exitosas durante o último encontro semestral, tendo o objetivo de promover a troca de experiências, parcerias, socialização dos planejamentos e sequências didáticas. A tendência de formação que prioriza as demandas coletivas opõe-se à formação continuada individualizada, centrada no professor; esta concepção chama-se de colaborativa. Dessa forma, é desejável que haja a previsão de mais momentos onde os professores estudem coletivamente, analisem o currículo para propor mudanças nos conteúdos de cada ano e nível, além da elaboração e realização de pesquisas e avaliações escolares.

A formação continuada colaborativa, segundo Gatti (2009), promove a reflexão e debate cotidiano do docente sobre sua prática pedagógica, propiciando a interação nos próprios locais de trabalho. A partir de suas necessidades, os professores definem o melhor tipo de formação para suas especificidades considerando o chão da escola.

A escola deve ser uma “comunidade de aprendizagem” (FULLAN; GERMAIN, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre o assunto, Gatti e Nunes (2009) corroboram com Fullan e Germain (2006), ao afirmarem que os Programas de formação continuada devem proporcionar mudanças efetivas e necessárias às escolas, orientando-as a promover o melhor para seus discentes. Por conseguinte, a formação docente não deve se resumir a um caráter técnico ou instrumental, pois a composição profissional plena deve promover a consciência política e ética, para uma visão além dos muros da instituição e das interações que esta realiza na sociedade como um todo.

Dessa forma, a formação profissional dos professores deve abranger aspectos que englobem a realidade de sala de aula, as teorias e sistemas educacionais e sua articulação e interação com as questões econômicas, políticas e sociais do mundo globalizado. As mudanças devem acontecer na escola como um todo e não apenas na atividade docente, objetivando transformar a cultura e não somente as pessoas.

No que se refere às sequências didáticas, segue o paradigma do Pacto, organizado mediante as orientações didáticas que englobam:

“[...] o bom aproveitamento do tempo de aula e dia letivo para cuidar da aprendizagem; ensinar o aluno a escrever seu próprio nome; propor atividades didáticas que levem o aluno a pensar sobre a escrita; ler bons textos para as crianças e trabalhar com atividades de escritas todos os dias; realizar atividades diversificadas com letras, palavras, frases e textos, explorando diferentes campos semânticos;

propor jogos didáticos com letras, números; explorar o livro didático; e propor todos os dias tarefas para os alunos realizarem em casa”. (PEREIRA, 2015, p. 105).

A sequência didática¹³⁴ deve conter elementos da psicogênese, com um planejamento e organização mensal. Os professores devem organizá-las para serem trabalhadas semanalmente, realizando adaptações que não devem fugir dos descritores cobrados no mês corrente e do conteúdo proposto na formação.

A proposta de formação do PNAIC é similar à do Expertise, organizando-se com foco na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Pereira (2015) destaca que são modelos de formação balizados pela concepção do aprender a aprender, alcance de metas pelo professor:

[...] avaliamos o quanto a tendência da formação do professor como tecnólogo, prático dentro de uma racionalidade técnica é dominante nessa proposta de formação. A formação de um professor executor de atividades já pensada, organizada apenas para ajustar e para efetivar em sala de aula, tira a possibilidade de o professor analisar criticamente o fazer pedagógico, e até sem perceber ele fica condicionado ao que fazer na sua vida profissional cotidiana. (PEREIRA, 2015, p. 111).

Esta concepção de formação coloca o docente como um executor de tarefas, reproduzidor de métodos e técnicas, com o trabalho baseado na eficiência e otimização do tempo em sala de aula. Todavia, a educação perde seu caráter de transformação e emancipação humana.

O Programa trabalha com duas avaliações a nível nacional, a Provinha Belém, aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é direcionada aos alunos do 3º ano do mesmo nível. São testes voltados aos alunos das escolas públicas e que englobam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O município realiza a Provinha Belém direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo o objetivo de promover a prática discente para posterior realização da ANA. Esse teste contém 20 questões de Matemática, 20 questões de Língua Portuguesa e Redação, sendo elaborado pelo Centro de Formação e confeccionado pela Companhia de Informática de Belém (CINBESA), possuidora de sistemas específicos para produção da prova e correção dos cartões respostas.

Como o foco das avaliações em larga escala é o de estabelecer índices de qualidade buscando sua melhoria na educação, Pereira (2015) coloca que “em se construído um discurso

¹³⁴ Ver: ANEXO H – Modelo de Planejamento / Sequência Didática, p. 261-262.

que a avaliação realizada em larga escala define a qualidade da escola e do ensino, o que é amplamente questionado pelos autores”. (PEREIRA, 2015, p. 113). A qualidade no magistério remete à necessidade de investimentos no campo da formação do professor, o que nem sempre ocorre.

Bertolo (2004) comenta que “sob essa ótica, os professores têm sido alvos frequentes de políticas dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, como forma de se garantir as mudanças pretendidas pelos diferentes níveis dos sistemas de ensino”. (BERTOLO, 2004, p. 187). Essa perspectiva de educação molda e direciona as políticas para a educação em âmbito nacional e local, especialmente as voltadas para a formação continuada.

2.27 O novo PNAIC

A Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, dispõe sobre o novo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). No entanto, o Pacto sofreu alterações e foi atrelado PNME, criado por meio da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2017).

No Art. 1º, a Portaria determina as ações e diretrizes gerais PNAIC, que passa a abranger:

I - a Alfabetização em Língua portuguesa e em Matemática; II - a realização de avaliações com foco na Alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e III - o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2017).

A principal alteração no Programa refere-se à inclusão da Educação Infantil nas ações de formação continuada do PNAIC:

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017, p. 02).

No Art. 3º, aponta-se a ação de formação no âmbito nacional do Art. 5º. As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores¹³⁵.

O objetivo geral do programa é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, dando ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, na expectativa de superar os índices negativos relacionados à alfabetização no país.

¹³⁵ Ibidem, 2017.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este Capítulo tem o objetivo de analisar a concepção de formação continuada do programa PNAIC e sua influência na prática docente no contexto da Escola Bosque, a partir de entrevistas realizadas com sete professores da Instituição, que participam do Pacto. Debateu-se sobre as contribuições e tensionamentos do Programa de formação na prática docente dos entrevistados.

Para a fundamentação teórica e análise do discurso dos professores, utilizou-se os estudos de autores relacionados ao objeto, tais como: Brandão (2012), Oliveira (2012), Furtado (2017), Melo (2015), Amador (2018), Oliveira e Maués (2012).

Os dados coletados a partir das entrevistas foram considerados tendo como base a análise do discurso dos docentes sobre o PNAIC. Ao realizar a investigação a partir da fala dos professores, considera-se a subjetividade de cada um, ou seja, a capacidade do locutor se propor como sujeito do seu discurso no exercício da língua. (BENVENISTE, 1966). Ao emitir uma opinião, o indivíduo agrega seus valores, conhecimentos e concepções oriundos de sua historicidade e experiências. Brandão (2012) destaca que na relação entre sentido e sujeito, há a construção de tensão, contradição e dispersão, onde assumem-se diversas vozes sociais. Ravazzoli (2012) discorre que a linguagem aplicada ao discurso não é neutra, mas uma produção social, uma articulação entre os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos.

Ao se analisar a fala dos professores é necessário ler as entrelinhas, o não dito, já que, segundo Brandão (2012), a língua, na perspectiva discursiva, vai além dos elementos gramaticais. Os discursos carregam a historicidade do homem, as relações de interação e oposição, as relações de poder, de dominação, de alianças, de omissão.

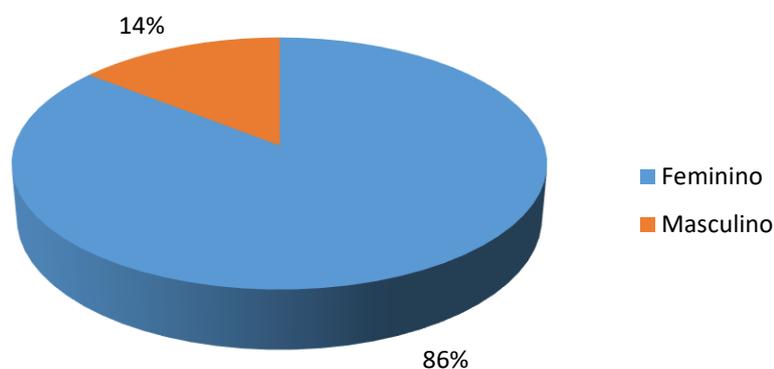
Por conseguinte, a sistematização dos dados ocorreu com a organização dos questionários, com perguntas fechadas e relacionadas ao perfil dos entrevistados. Já a semiaberta, focou na concepção de formação continuada do PNAIC e sua influência na prática docente. Ademais, realizou-se a escuta das gravações e análise das anotações durante os encontros em campo. Posteriormente, todos os dados foram transcritos e organizados dentro de um quadro de análise que foi utilizado para consulta no desenvolvimento do deste Capítulo, que foi organizado em categorias para melhor sistematização e análise.

3.1 Perfil dos Professores

Ao analisar o perfil dos sete professores da Escola Bosque que colaboraram com a pesquisa e que participaram dos encontros de formação do PNAIC, destaca-se que os dados levantados resultam da aplicação de um questionário com questões fechadas e semiabertas proposto durante a pesquisa de campo. Dessa forma, os dados foram organizados em gráficos, apresentados a seguir, seguidos de análises discursivas.

Em relação aos participantes por sexo: 6 são mulheres (86%) e 1 é homem (14%).

Gráfico 1 – Percentual dos Participantes, por sexo

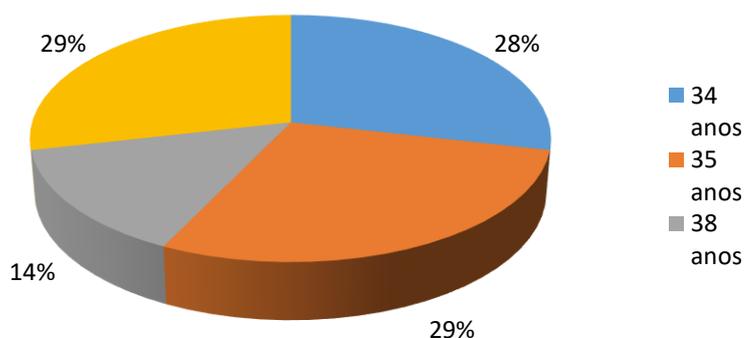


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2019.

A questão de mulheres ocuparem um quantitativo maior de vagas como professoras é destacado por Camargo (2004). A autora fala sobre a feminização do magistério, que vem desde a reabertura da Escola Normal em 1871, associando a profissão a uma função tipicamente feminina.

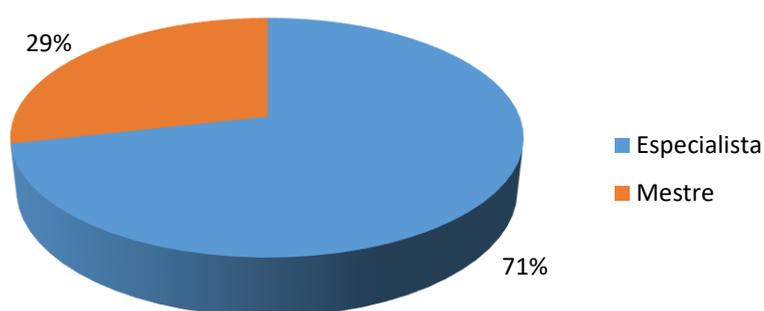
O processo de feminização identificado nos cursos de formação docente irá se refletir na formação do discurso sobre o professor sendo privilegiado a adoção de um padrão feminino nas escolas normais. Um exemplo dessa afirmação pode ser evidenciado no próprio currículo desses cursos que passam a incorporar em sua formação discursiva, componentes curriculares tradicionalmente associados à figura da mulher. (CAMARGO, 2004, p. 109).

Atualmente, o cenário de feminização do magistério prevalece, segundo dados do Censo do MEC (2017). As mulheres representam quase 70% do corpo docente no país, corroborando com a afirmativa apresentada.

Gráfico 2 – Percentual dos participantes, por idade

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2019.

Dos participantes da pesquisa, 4 (58%) têm entre 35 e 55 anos, seguido de 2 (28%), com 34 anos, e 1 (14%) com 38 anos. A análise demonstra que os docentes da possuem certa experiência de vida e maturidade, o que corresponde a uma carreira encaminhada na profissão.

Gráfico 3 – Percentual dos participantes por tipo de Pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2019.

Partindo do resultado de que todos os participantes possuem como formação inicial, o curso de Pedagogia, todos possuem Pós-graduação, sendo que 5 (71%) são especialistas, enquanto que 2 (29%) são mestres em suas respectivas áreas.

A formação inicial em Licenciatura em Pedagogia é prevista na LDB (Lei nº. 9.394/1996). Segundo o Art. 61, estabeleceu-se que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, além da Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação e a Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2009).

Porém, o Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, prevê, em seu art. 12, que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas, ações integradas e complementares relacionadas às seguintes iniciativas: I – formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação; II – iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados; III – formação pedagógica para graduados não licenciados; IV – formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério, permitindo, assim, a atuação em nível médio na modalidade normal de professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à Pós-graduação, todos os professores cursaram a nível de Especialização ou Mestrado, por conta própria. Devido à baixa recompensa financeira, não se sentem atraídos em fazer a Pós-graduação *stricto sensu*, pois, em muitos casos, sacrificar seu tempo livre para o estudo, já que não são liberados pela escola. Oliveira e Maués (2012) destacam que “o mestrado e doutorado ainda não são incentivados efetivamente como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, daí o baixo número de docentes com essa titulação”. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 76).

Outro resultado demonstra que os participantes são atuantes no quadro de funcionários efetivos da escola pesquisada, no entanto, a maioria trabalha em mais de uma escola. Sobre o assunto, a realidade de muitos é esta, para complementar sua renda, fator que Oliveira (2009) aborda como um intensificador do trabalho docente, levando-os ao cansaço, estresse,

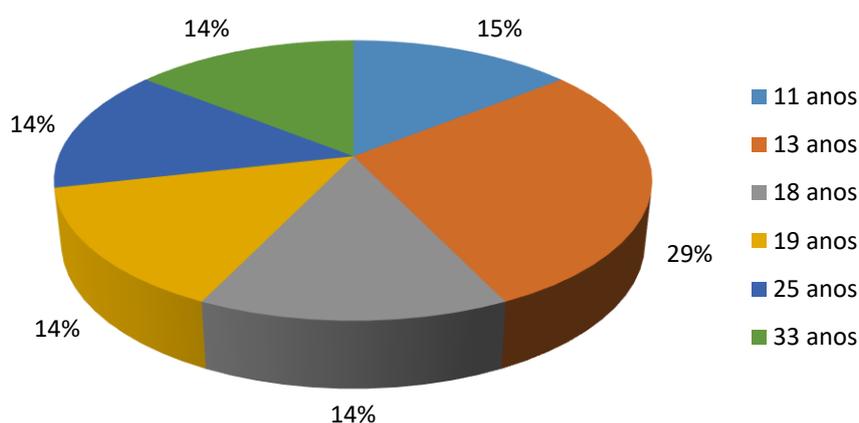
insatisfação, sofrimento mental, com sintomatizações que causam doenças mentais e físicas, tornando a sua saúde exposta e fragilizada.

Todos esses fatores mencionados pela intensificação do trabalho levam à hipersolicitação do professor, cujo o trabalho em regime de urgência o leva a ultrapassar os limites do próprio corpo, ocasionando o adoecimento. Além da carga horária exaustiva, os docentes devem ter habilidades múltiplas de ensinar em classes multiculturais, assumindo, inclusive, funções de enfermeiros, psicólogo e assistente social, além de executarem tarefas de gestão e planejamento com todos os atores escolares. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 68).

Sobre a questão, Oliveira (2012) destaca que o número de unidades educacionais que o docente executa suas atividades indica uma jornada ampliada e a intensificação do trabalho. (OLIVEIRA, 2012, p. 173). Os professores da Escola Bosque possuem uma carga horária que varia entre 6h e 8h diárias, e ainda possuem uma segunda jornada em outra instituição, podendo chegar a até 12 horas ou mais de trabalho. A autora destaca que:

[...] os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes unidades. Um mesmo docente leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários docentes na América Latina são baixos comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. (OLIVEIRA, 2012, p. 174-175).

Gráfico 4 – Percentual dos participantes por tempo de atuação na profissão docente



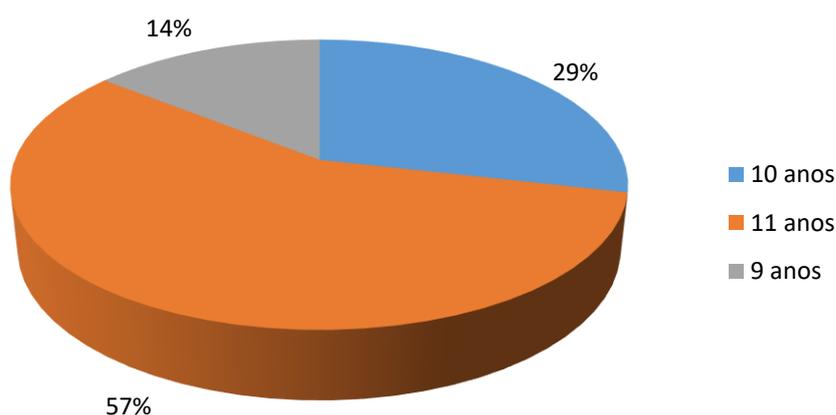
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2019.

Com relação ao tempo de profissão, a maioria, 4, (56%) possui entre 19 e 33 anos na área docente, seguido por 2 (29%), que estão há 13 anos e por 1 (15%), com 11 anos. 29% trabalham há pelo menos 13 anos na profissão docente, por fim, 15% há 11 anos.

No que se refere à carreira, Huberman (1992) classifica-a de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada, a qual se transforma a partir de acontecimentos que marcam a

trajetória docente. De acordo com as informações fornecidas, os entrevistados estão na seqüência da Diversificação, com 7 a 25 anos de experiência, e na da Serenidade, entre 25 a 35 anos de atuação. O autor explica que na primeira, o profissional apresenta segurança e busca novos horizontes e experimentações, diversificando suas práticas, sentindo-se mais motivado e envolvido para evoluir na carreira; entretanto, com o passar do tempo no exercício da profissão, apresentam sintomas, como cansaço, desgaste, desencanto, rotina e crises existenciais. Já na segunda fase, o professor alcança a calma e a serenidade, dominando a sala de aula didática e disciplinarmente, minimizando os impactos de avaliações externas, projetando metas futuras; contudo, reclamam mais do trabalho pelo desgaste e desencanto, sendo mais inflexíveis e resistentes às mudanças.

Gráfico 5 – Percentual dos participantes por tempo de atuação na Escola Bosque



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2019.

Segundo os dados, constatou-se que o tempo de atuação dos colaboradores na Instituição é de 11 anos (57%), seguido por 10 anos (29%) e 9 anos (14%). Ressalta-se que todos são oriundos do primeiro concurso público realizado, em 2008. Tal fato demonstra a estabilidade promovida e continuidade do docente na escola. O vínculo empregatício estável promove a valorização profissional e a garantia de direitos. Heleno Araújo (2017) destaca que a forma de contratação do professor interfere nas condições de trabalho, pois aqueles que possuem um contrato precário e temporário, não têm acesso a políticas de formação e valorização profissional e tão pouco estabelecem vínculo com a escola e seus sujeitos, fatores que prejudicam o trabalho e as parcerias pedagógicas.

O autor salienta que a estratégia 18.1 do PNE determina a contratação de profissionais efetivos (concursados) em pelo menos 90% dos postos de trabalho no magistério público e 50% entre os demais profissionais que atuam nas escolas públicas. Entretanto, a Reforma Trabalhista, vinculada ao processo de privatização escolar através de Organizações Sociais e a nova Lei da Terceirização, avança e fomenta a precarização do trabalho docente.

Duarte e Oliveira (2014) destacam que a formação demanda tempo e dedicação do professor, além de investimento financeiro. Por conseguinte, a formação para exercício da sua profissão não deve ser apenas de iniciativa pessoal, mas de responsabilidade das instituições em que estes profissionais atuam, porém poucas destinam um espaço em seus planos de carreira, para a especificação das condições dadas aos professores para incentivá-los a prosseguirem na formação continuada, fomentando benefícios que se pode agregar nos vencimentos e na sua valorização.

3.2 Categorias de análise

As entrevistas com perguntas semiabertas foram organizadas e analisadas a partir de Categorias para melhor sistematização da fala dos professores, sendo elas: a) A concepção de formação continuada do Projeto PNAIC e da Escola Bosque: possibilidades e tensionamentos; b) O PNAIC e sua influência na prática docente; 3. Avaliação em larga escala e a responsabilização docente.

O PNAIC compõe uma política pública de formação de professores, que se caracteriza por ser “[...] a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”. (AZEVEDO, 2004, p. 5). O Autor destaca ainda que ao se pensar sobre políticas públicas para a educação, é preciso fazer uma reflexão crítica, pois estas carregam problemas cruciais que interferem negativamente na escolarização no país¹³⁶. Helena Freitas (2007), destaca que as formações continuadas se caracterizam como ações do MEC, que se pautam na continuidade de programas de caráter continuado e compensatório.

Dessa forma, escola e professor necessitam atentar aos objetivos e concepções dos programas de formação continuada propostos pelo Estado. Azevedo (2004), afirma que: “[...] a escola, e especialmente a sala de aula, são lugares e espaços em que as definições políticas e seu planejamento se concretizam e materializam, em que as sociedades estabelecem para si

¹³⁶ Ibidem, p. 8.

próprias”¹³⁷, como sendo um projeto ou modelo de educação que deve ser colocado em ação. Já Freire (1997) problematiza dizendo que:

[...] deve-se utilizar um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, desmistificando o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. (FREIRE, 1997, p.12).

Ao analisar as respostas dos professores sobre a concepção de formação continuada do PNAIC, a maioria caracteriza-a como um programa baseado em metas, no caso do PNAIC, para alfabetizar crianças de até os 08 anos de idade, tendo uma concepção prática e com orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. Apesar de propor vencer a dicotomia entre teoria e prática, não consegue superar tal perspectiva e fundamenta-se na racionalidade prática a partir do exercício da reflexão sobre ela como alicerce para as ações de formação. Melo e Fernandes (2016) salientam que o aprimoramento permanente coloca o professor e sua prática como ponto de partida dos processos formativos, estabelecendo um diálogo com outras teorias, na tentativa de problematizar e refletir sua prática para garantir a aprendizagem dos alunos. (MELO; FERNANDES, 2016, p. 04)

O PNAIC, dentre suas finalidades de formação, destaca que “[...] uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (BRASIL, 2012c, p. 23).

Em relação à concepção de formação da Escola Bosque ser voltada para a Educação Ambiental, afirmam conhecer a filosofia da Instituição, porém não receberam orientação, encaminhamentos e nem formação específica para balizar sua prática em sala de aula.

Ao abordar a avaliação em larga escala, destacaram que pautam as atividades de acordo com as orientações do Programa e que procuram realizar adaptações para que a prática docente contemple os objetivos do PNAIC e atenda à filosofia de educação da Escola Bosque.

Dessa forma, as Categorias irão debater a concepção de uma formação com apoio na prática, descontextualizada da realidade escolar e voltada para os resultados como balizador da qualidade do ensino, com o suporte de autores como Oliveira (2012), Veiga (2002, 2012), Furtado (2017) e Melo (2015).

¹³⁷ Ibidem, p. 59.

3.3 Concepção de formação continuada do Projeto PNAIC e da Escola Bosque: possibilidades e tensionamentos

A análise da concepção de formação continuada proposta pelo PNAIC pautou-se em autores como Oliveira (2012), Viegas (2015), Furtado (2017) e Veiga (2002, 2012).

Furtado (2017, p. 03) afirma que “todo projeto de formação docente, quando pensado, se apropria de uma determinada concepção que orienta o processo pelo qual se desenvolverá suas ações”, em que sua opção política pode não estar explícita, indicando um determinado modelo, porém o seu conteúdo de forma implícita expressa sua opção teórica. Por conseguinte, considera que:

O reconhecimento desse modelo deveria ser condição indispensável por parte dos professores, pois a ele subjaz um modelo de professor que direta ou indiretamente se está buscando consolidar para atuar na educação das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. (FURTADO, 2017, p. 03).

Dessa forma, destaca-se a necessidade do professor conhecer a concepção, metas e objetivos da formação a qual está inserido, a fim de entender que tipo de profissional deseja se transformar, pensando, refletindo e agindo com criticidade em torno da formação continuada da qual participa.

Viegas (2015) destaca que a política de formação continuada do PNAIC caracteriza-se pela convergência das políticas educacionais padronizadas oriundas do Governo Federal, pautadas em um caráter regulatório e baseado em metas definidas nacionalmente, contribuindo para um cenário público escolar de passividade das ações implementadas. Sobre o assunto, aborda ainda que:

Estas ações de formação constituem um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação continuada como um projeto permanente de aprendizagem dos professores. Diante disso, entendemos que a busca de alternativas para o aprimoramento da política de formação docente envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretaria de Educação, com espaço para a participação dos atores envolvidos na tomada de decisões acerca da sua própria formação. (VIEGAS, 2015, p. 01).

A autora destaca o programa com sendo padronizado, verticalizado e prescritivo, tendo como base uma meta nacional que não considera os diferentes contextos regionais e escolares existentes, nem as necessidades específicas dos professores e suas experiências. O PNAIC utiliza o discurso do professor como protagonista e agente de transformação.

A concepção de formação do PNAIC se aproxima de uma tendência presente nos cursos de formação de professores, a da Racionalidade Prática, que segundo Furtado (2017), “prioriza a prática como fundamento para construção do saber-fazer profissional do professor”. (FURTADO, 2017, p. 04). Para o autor, dentre os autores que valorizam a questão do saber-fazer docente, estão Nóvoa (1995), Pérez-Gómez (1995), Schön, (1995) e Tardiff (2014). O autor afirma que tal concepção: “defende os professores como sujeitos ativos na construção de conhecimentos por meio do processo de reflexão sobre a prática”¹³⁸.

Essa tendência, com ênfase na prática, é percebida no discurso dos professores¹³⁹:

“O PNAIC objetiva a Alfabetização plena dos estudantes até os oito anos. Para isso, se propõe a reflexão sobre a prática docente através das formações mensais”. (Professora Fátima).

Em outra fala, o docente destaca que:

“O programa fornece subsídios para nossa prática em sala de aula a partir dos materiais fornecidos pelo MEC, porém é preciso adaptar para a concepção de educação ambiental utilizada pela escola, mas nem sempre é possível”. (Professora Maria).

Além disso, Furtado (2017) destaca que tal tendência alinha-se ao modelo teórico do construtivismo, sendo Jean Piaget o principal representante. O modelo fundamenta-se a partir da pedagogia do professor reflexivo, tendência que ganhou espaço no âmbito pedagógico na década de 1990, com o objetivo de legitimar cientificamente as Reformas Educacionais e seu projeto. (FURTADO, 2017, p. 05). Essa tendência, segundo a autora, diz que o professor em sua prática deve utilizar

[...] seus saberes profissionais para o não abandono dos conhecimentos das ciências da educação, mas a sua polidez para que se aproximem das situações reais em que o ensino acontece por uma atitude ativa do professor em que ele poderia ser reconhecido como produtor de saberes a partir do exercício de reflexão sobre a sua prática¹⁴⁰.

Essa análise demonstra que não há a superação da dicotomia teoria e prática, pois “ao defender tais ideias essa perspectiva se propõe superar a separação artificial entre a teoria e a prática postulando uma nova relação na qual a teoria é validada por uma subordinação à prática¹⁴¹”.

¹³⁸ FURTADO, Loc. Cit.

¹³⁹ A fala dos docentes será colocada em itálico, entre aspas, e em formato de citação direta, de maneira a destacar a importância desses discursos para esta pesquisa.

¹⁴⁰ FURTADO, Loc. Cit.

¹⁴¹ FURTADO, Loc. Cit.

Nessa tendência, os conhecimentos são recrutados pelo professor a partir das necessidades em sua prática para a resolução e explicação dos problemas apresentados no cotidiano escolar. Neste contexto, observa-se “o fio condutor que estabelece uma relação direta entre a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências”. (FURTADO, 2017, p. 06). Sobre o assunto, a autora destaca ainda que

Pode-se identificar, então, que o processo pelo qual o professor constrói novos conhecimentos de forma autônoma a partir da reflexão-da-ação e sobre-a-ação busca desenvolver no professor um conjunto de competências a serem desenvolvidas em sua prática profissional na qual o papel dos conhecimentos teóricos seria o de instrumentalizar o saber-fazer do professor com conhecimentos funcionais estreitamente vinculados a esse fazer cotidiano¹⁴².

Apesar da sua concepção de formação docente procurar superar a dicotomia entre teoria e prática, ao se analisar a prática das formações, não consegue cumprir o feito, já que sobrepõe a prática à teoria, fato corroborado pela autora ao dizer que se caracteriza como um “projeto de formação que se alinha à perspectiva da racionalidade prática por meio da valorização do exercício de reflexão sobre a prática como fundamento para superar os problemas do cotidiano escolar entendido como prática social”. (FURTADO, 2017, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 02/2015, de 1º de julho de 2015, já apontam para a necessidade de que a formação ter a finalidade de garantir “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 11). Assim, essa reflexão precisa ocorrer, porém não desconectada das dimensões éticas, políticas, etc.

O programa acaba por assumir um caráter prescritivo de formação, fomentando no professor orientações genéricas para que supere os problemas enfrentados em sala de aula, de forma isolada e desconsiderando aspectos relacionados ao contexto escolar e cultura. Dessa forma, o objetivo acaba sendo o de qualificar o docente com habilidades e competências para ação na prática, e não um profissional que reflita sobre seu trabalho, realize análises críticas e possibilite transformações no seu fazer pedagógico. Nesta perspectiva, Furtado (2017) salienta que

Deixar que a formação docente se oriente pelas necessidades espontâneas dos professores é limitar o potencial de desenvolvimento apresentado por cada um de nós, limitando-nos ao espectro do conhecimento do senso comum, resultando em

¹⁴² FURTADO, Loc. Cit.

uma formação de educadores que não necessitaria de estudos sólidos e aprofundados pois os conhecimentos necessários são os de base pragmática e utilitária do reino da necessidade. (FURTADO, 2017, p. 13).

O programa considera que a formação continuada tem a missão de “[...] provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino”. Dessa forma, implicando em uma mudança de mentalidade na vida profissional docente. (BRASIL, 2012, p. 9).

O PNAIC corrobora com essa tendência na formação docente, um exemplo são os princípios formativos que pontua, tais como: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração. Por conseguinte, os cadernos orientadores da formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto trazem uma proposta de formação docente balizada e fundamentada no modelo teórico do construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo e na pedagogia das competências, confirmando assim um modelo que se pauta na racionalidade prática.

A ênfase em orientações para uma formação que se baseia nas necessidades pragmáticas oriundas da prática diária de sala de aula está presente no caderno de formação de professores alfabetizadores do PNAIC, tendo por base a seguinte afirmativa:

[...] é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade de sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória. (BRASIL, 2012, p. 12).

Oliveira (2012) destaca que as políticas de formação de professores pautam-se na lógica da racionalidade econômica, mercantil e competitivas do “quase mercado”. Dessa forma, a gestão escolar, o financiamento, o currículo e a avaliação são regulados de modo a responsabilizar professores e gestores escolares pelo cumprimento das metas definidas pelo governo federal materializadas em programas de formação continuada de caráter prescritivo.

A lógica de uma formação aligeirada, técnica, com baixo custo e pautada na prática como o PNAIC atende às demandas de mercado que são norteadas pelo *saber fazer*, que tem como característica principal o treinamento e a limitação teórica,

Sobre este assunto, Veiga (2002) diz:

[...] a formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva. (VEIGA, 2002, p. 72-73).

Analisando esta concepção de formação, vê-se que o papel do professor se reduz a cumprir metas e orientações, tolindo sua autonomia em sala de aula, o caráter reflexivo sobre sua prática e a provocando a descaracterização do seu contexto e realidade, baseando-se, primordialmente na lógica do capital de preparar “[...] o trabalhador ao mercado de trabalho, ao imediato, desenvolvendo habilidades e construindo competências” (SANTOS; MESQUITA, 2007, p. 87), pautando-se na passividade.

Dentre aqueles que se contrapõem a esse entendimento, destaca-se Maués (2003), que justifica o predomínio da lógica das competências em virtude de se considerar que a escola prioriza em demasia os conhecimentos teóricos, o que seria indesejável em uma nova etapa do processo de produção; dessa forma, a noção de competência “[...] constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho”. (MAUÉS, 2003, p. 101).

No que se refere aos objetivos, concepção e orientações do PNAIC, os professores da Escola Bosque demonstram conhecer e possuir entendimento, conforme as falas a seguir:

“O objetivo principal do PNAIC é garantir que todas as crianças concluam o 3º ano do ensino fundamental sabendo ler e escrever”. (Professora Fátima)

“Alfabetizar crianças até os 8 anos de idade a partir de capacitação/ formação continuada de professores com ênfase em Português e Matemática”. (Professora Yara).

Todos os alunos alfabetizados ao final dos 3 anos do Ciclo I. A proposta do Plano é preparar os professores para alfabetização e educação matemática bem como os demais componentes do Ensino Fundamental das iniciais.

Os professores expressam em suas falas que identificam o PNAIC como um programa baseado em metas e treinamento docente com o objetivo de instrumentalizá-los com metodologias para a alfabetização de seus alunos e orientá-los na sua prática docente com prescrições quanto ao seu fazer pedagógico, propostas de atividades pautadas nas avaliações externas e voltadas para o cotidiano em sala de aula.

No que se refere ao PNAIC atender as necessidades cotidianas, os docentes salientaram que em virtude da Escola Bosque possuir uma filosofia de educação diferenciada, como já mencionada no trabalho, suas demandas e especificidades são parcialmente atendidas, já que o trabalho tendo como elemento balizador a Educação Ambiental exige formações específicas que orientem o professor a trabalhar dentro desta perspectiva de forma integral, e não somente como tema transversal em atividades pontuais no dia a dia escolar.

A Educação Ambiental é uma necessidade e tema emergente para a realidade escolar, já destacada pela UNESCO (2005, p. 44), afirmando que a “Educação Ambiental como uma disciplina bem estabelecida enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. Por conseguinte, trabalhar a consciência e criticidade dos alunos a respeito do cuidado, respeito e preservação do meio ambiente é um fator primordial para a educação e a formação de sujeitos que exerçam sua cidadania de forma crítica, consciente e preocupada com a sustentabilidade e assim futuro da sociedade e do ambiente.

Os professores da EB, durante a entrevista, demonstraram conhecer que a escola possui uma filosofia e metodologia de trabalho próprios, com ênfase na Educação Ambiental e Pedagogia de Projetos, conforme as falas a seguir:

“[...] o Regimento, bem como o PPP preveem o atendimento de alunos em todos os segmentos da Educação Básica, inclusive a Educação Profissional, visando a Educação Ambiental como norte de toda a prática pedagógica”. (Professora Fátima).

“A escola possui uma filosofia e metodologia baseada na Educação Ambiental e na pedagogia de projetos”. (Professora Yara).

“[...] a metodologia de Projetos está pontuada no PPP como a veia propulsora das atividades docentes e discentes como processo metodológico de construção de conhecimentos. A filosofia da escola é ser um Centro de Educação Ambiental”. (Professor João).

Contudo, apesar da singularidade do tipo de educação proposta pela Fundação, o trabalho realizado encontra-se distante desta realidade, fato apontado pelos professores, os quais consideraram inúmeros indicadores causadores dessa realidade, abordados durante a entrevista. Dentre eles, a necessidade de uma formação continuada específica para a Educação Ambiental, direcionada aos docentes da escola, que, apesar de constar no da Instituição, não acontece na prática.

A seguir, destaca-se as falas de dois docentes sobre esta questão:

“Sim. A Escola Bosque tem a Educação Ambiental como fio condutor do processo educativo. Porém, não recebemos formação continuada própria, apesar de termos direito a 80 horas de formação, previstos nos documentos oficiais da escola”. (Professora Jaciana).

“Conforme nosso Estatuto, deveríamos ter anualmente 80h de formação continuada. Entretanto, isso nunca aconteceu. Penso que deveria ser feito um levantamento conforme a necessidade de cada professor, para montar um cronograma de formação e articular o trabalho de sala de aula com os outros projetos que são desenvolvidos na escola e na comunidade”. (Professora Maria).

A formação continuada específica para os docentes da Instituição e direcionada para Educação Ambiental, consta no Estatuto da FUNBOSQUE, por meio do Decreto Municipal nº. 28.838/96, de 13 de junho de 1996. Em seu Art. 30, discorre que:

[...] os docentes terão tempo integral e deverão, além disso, participar, a cada semestre, de cursos de aperfeiçoamento com carga horária não inferior a 80 horas, com o objetivo de realizar a atualização permanente e preservar a capacidade de questionamento reconstrutivo inovador. (BELÉM, 1996, p. 43).

Entretanto, a Fundação não promove cursos de aperfeiçoamento aos seus docentes, fato que direciona os professores às formações ofertadas pela SEMEC, que possuem uma metodologia de trabalho voltada para as avaliações externas nacionais. No caso dos professores entrevistados, todos participam das formações do programa PNAIC, que é baseado em metas nacionais e tem sua qualidade mensurada pelas avaliações aplicadas aos alunos.

Sobre este assunto, destacam-se as seguintes falas:

“A escola não oferece formação continuada própria e somos orientados a participar das formações oferecidas pela SEMEC”. (Professora Maria).

“A escola deveria realizar uma formação própria que atendesse à especificidade de atuarmos em um Centro de Referência em Educação Ambiental, conforme prevê o PPP da Instituição”. (Professora Yara).

Logo, uma escola que tem a filosofia de educar a partir da Educação Ambiental, deve promover um ambiente propício, como afirma Dias (2004). A maioria dos problemas ambientais têm suas raízes em fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos, mas a partir da formação de alunos na perspectiva de se desenvolverem como sujeitos críticos e reflexivos da realidade em que vivem.

Os professores da Escola Bosque que atuam no Ciclo da Alfabetização, participam da formação continuada oferecida pela SEMEC para este nível, especificamente o PNAIC; portanto, a próxima Categoria irá analisar de que forma o Programa influência na prática docente na Fundação.

3.4 O PNAIC e sua influência na prática docente da Escola Bosque

Esta categoria utilizará os estudos de autores relacionados à formação de professores e, especificamente, o programa PNAIC, destacando os estudos de Freire (1997), Imbernón (2011), Melo (2015), Munhoz (2016), Amador (2018) e Oliveira (2004).

Os manuais de apresentação do PNAIC destacam a criticidade, autonomia profissional, profissionais investigadores, capacidade reflexiva sobre a prática docente como elementos norteadores da formação. Contudo, ao se analisar as propostas de atividades do programa, nota-se que os conteúdos são pré-estabelecidos, pois as formações e sua metodologia, bem como a avaliação, seguem uma padronização nacional e os docentes são orientados a realizar adaptações para utilizarem os conteúdos e atividades em sala de aula. Imbernón (2011) destaca que formações padronizadas prejudicam o processo de inovação docente e assim mudanças na sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, os professores têm a incumbência pelas mudanças educacionais para o alcance da qualidade na educação e pelo desempenho dos alunos. Ao Estado compete políticas educacionais que permitam baixar custos, redefinir gastos e manter um controle central através da padronização e massificação de certos instrumentos e processos, como por exemplo, “[...] o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, dentre outras”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

As políticas de formação continuada trazem aspectos políticos, sociais e educativos que colocam o professor como reprodutor e executor de um programa curricular, negando-lhe ao direito de criar e inovar, já que se encontra vinculado a determinações curriculares, burocracias, metas e objetivos pré-estabelecidos.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (2012) condiciona a qualidade da educação à formação continuada dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a formação contínua é necessária para a mobilização e produção dos saberes docentes. Munhoz (2016) destaca que os pressupostos e encaminhamentos do Pacto esperam o desenvolvimento da competência docente e a autonomia, mas não de forma coletiva, pois o professor deve se aperfeiçoar de forma isolada e particular, dentro de sua sala de aula.

Sobre a questão da autonomia docente, a autora salienta que:

[...] os objetivos da formação já foram dados, traçados, os conteúdos já estão prontos e acabados, em cadernos elaborados pelo MEC em parceria com professores universitários. O que diferencia essa formação é a participação dos professores com suas experiências práticas de sala de aula, porque os demais aspectos já foram decididos, anteriormente. (MUNHOZ, 2016, p. 27).

Como visto, os docentes participantes do PNAIC não gozam de autonomia pedagógica, já que seguem orientações e prescrições do que devem realizar em sala de aula com o objetivo final de que seus alunos estejam preparados para realizar as avaliações propostas pelo programa. O que se percebe é que nessa lógica, o (a) professor (a) acaba assumindo uma função de reprodução, o que, de acordo com Freire, revela que:

[...] o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1997, p. 12).

Os professores da Escola Bosque tecem suas opiniões sobre como o programa influencia sua prática docente:

“Contribuem com ideias práticas para o fazer pedagógico, sugestões variadas. Porém, é limitada, pois não contempla os objetivos mais específicos da Ed. Ambiental e não distingue/considera a Educação Especial”. (Professora Jaciana).

“A troca de experiências com outros profissionais que atuam no mesmo nível de ensino possibilita conhecer outras propostas de metodologia que muitas vezes contribuem para o aprimoramento de minha prática, no entanto, por vezes também considero que algumas propostas apresentadas na formação não são condizentes com o perfil da turma em que estou atuando e por isso não as aplico em sala de aula”. (Professora Fátima).

“Apesar de não participar e nem mesmo poder discutir o Plano com a sociedade (pais, alunos, professores, técnicos...) e ver as coisas sendo repetidas todos os anos e a pouca presença crítica dos coordenadores, formadores na discussão da proposta, procuro colaborar com as formações, reformular algumas atividades, aplicar as oficinas em sala e tomar minhas próprias decisões em relação ao planejamento, aplicação, avaliação dos alunos”. (Professor João).

Os discursos demonstram a fragilidade de uma formação padronizada, que não contempla as necessidades e dificuldades que os docentes enfrentam em sala de aula, além de não levar em consideração o contexto escolar e suas especificidades. Sobre essa perspectiva de uma formação contextualizada, Amador (2018) revela a importância da escola como *locus* do processo de formação continuada de professores, que tem seus objetivos elencados a partir de suas necessidades, ou seja, “a partir de seu contexto de trabalho concebido como tempo e espaço de formação compartilhada”. (AMADOR, 2018, p. 02)

No que se refere à autonomia docente, o programa levanta questões destacadas por Melo (2015) como sendo uma contradição, pois delega ao professor a autonomia para selecionar e articular os conteúdos das diferentes áreas do saber, porém já estão prescritos nos Cadernos do PNAIC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Documentos de

Orientação para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, o professor se encontra tão desacreditado quanto a sua capacidade, que a autonomia didática se limita à seleção dos conteúdos e atividades, pré-selecionados e estabelecidos pelos especialistas do MEC.

A respeito da questão da autonomia docente, os professores da Escola Bosque relatam que:

“A autonomia se dá em parte, pois a medida que meu trabalho pedagógico está vinculado a formação do PNAIC, de certa forma preciso cumprir com algumas propostas do programa”. (Professora Yara).

“[...] na maior parte das vezes, sinto falta de um acompanhamento e melhor organização do trabalho pedagógico por parte da atual gestão”. (Professora Norma).

“Para ter autonomia é necessária uma gestão democrática na escola. Esse fator determina as relações de trabalho docente, técnico e gestão. A escola tem que funcionar de acordo com a demanda da comunidade e não por interesses políticos”. (Professor João).

“A Escola Bosque, atualmente, passa por problemas sérios em relação à gestão, tanto administrativa quanto pedagógica, o que tem dificultado (e muito) o trabalho com autonomia docente, pois diferente dos anos anteriores, em que discutíamos calendário, planejamento, dentre outros, nesse ano estamos “recebendo” as ordens para o fazer didático, como forma de controle da presidência. Além disso, por questões político-partidárias, de interesses escusos, superlotaram as salas de aula – que foram planejadas para, no máximo, 25 alunos – e hoje temos salas com quase 40 alunos, o que inviabiliza certas práticas que fazia antes. Ademais, também houve a infeliz decisão por parte da Secretaria Municipal de que abolir o Decreto sobre a diminuição do quantitativo de alunos por conta dos alunos especiais. Então, hoje lutamos para a retomada da autonomia de antes. Triste realidade da escola!” (Professora Maria).

A autonomia docente está ligada intimamente a aspectos políticos e ideológicos; uma formação continuada como o PNAIC pauta-se no controle do trabalho do professor, tolindo sua autonomia e modelando a prática docente às expectativas das políticas que normatizam esses programas, seguindo uma perspectiva que baseia a política de formação docente, “sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade”. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63).

Os autores destacam, ainda, a questão do incentivo à competição entre os sistemas de ensino e seus atores que levaria a melhoria do desempenho dos alunos; dentro deste contexto, explicam que:

[...] foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de autonomia regulada por controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64).

Freire (1997) define a autonomia permitida aos professores alfabetizadores, como sendo limitada, já que muitas vezes acabam se restringindo a seguir pré-determinações dos “pacoteiros”, ou em relação ao PNAIC, dos “pacteiros”, que objetivam de forma implícita promover a passividade do ato docente, escravizando-os a utilizar os pacotes de medidas, domesticando-os a executar o que é colocado nos guias dos livros didáticos, caixa de jogos e atividades oferecidas pelo MEC.

Por conseguinte, Melo (2015) ressalta que a autonomia didática do professor alfabetizador de acordo com o PNAIC é selecionar dentro de um Currículo Nacional Comum e pré-estabelecido, quais conteúdos irá trabalhar com seus alunos e que estejam contemplados nas avaliações externas em larga escala, devendo ainda seguir as instruções dos livros e jogos didáticos disponibilizados pelo MEC, assim, a autonomia do alfabetizador limita-se a seguir as normatizações colocadas pelo Estado, cumprir suas ordens e atingir as metas dos índices educacionais delimitados por eles.

O formato prescritivo das formações do Pacto provoca nos docentes sentimentos que os aproximam e distanciam dos encontros. Alguns profissionais consideram o curso interessante e de certa forma proveitoso, porém, outros acham as formações padronizadas, repetitivas e mecânicas; tais fatores interferem na participação e motivação destes profissionais aos encontros. A fala dos professores da EB, neste sentido, sobre sua corrobora com o que foi dito:

“[A formação é] Crítico-reflexiva, pois os meios não são os únicos caminhos para se chegarem aos fins. Há a necessidade de discutir a questão ideológica do PNAIC e a participação docente, a infraestrutura, as condições dos professores, a organização do sistema, a questão pedagógica, etc”. (Professor João).

“Participo das formações da PNAIC de forma contínua, procuro sempre contribuir com as atividades propostas compartilhando com os outros professores ideias e experiências exitosas e também expondo dificuldades do fazer pedagógico”. (Professora Yara).

“Sempre procuramos participar ativa e interativamente, trocando experiências, desafios e expectativas do contexto educativo”. (Professora Jaciana).

O PNAIC, no ponto de vista dos professores, possui pontos positivos no que se refere ao aporte de atividades práticas que os ajudam na prática docente em sala de aula, porém, os pontos negativos referem-se à verticalização de suas ações, padronização de seus materiais e descontextualização em relação a realidade da Escola Bosque de um ensino pautado na Educação Ambiental. Dentro desse contexto, levanta-se a questão da formação continuada pautada na realidade escolar, Amador (2018) explica que:

A formação continuada centrada na escola é aquele modelo de formação que se contrapõe ao modelo de formação de professores numa perspectiva clássica que muitas vezes são desenvolvidos por práticas desenvolvidas por Universidades, empresas contratadas pelas secretarias de educação sem nenhuma vinculação com a realidade dos professores e da escola. A formação centrada na escola parte sua proposta a partir das necessidades formativas dos professores e da escola. Esse modelo vem ganhando força a partir dos últimos, quando a escola passa a ser vista como um lugar privilegiado da formação continuada dos professores, uma vez que é nesse espaço que o professor aprende e desaprende, cria e recria o aprendido e reinventa seus saberes e experiência de forma verdadeira suas práticas. (AMADOR, 2018, p. 01)

No caso da Fundação e de seu contexto singular, de educação e organização, é preciso uma formação adequada as suas demandas particulares, que atenda às necessidades educativas de alunos e professores e respeite a concepção de educação concebida pela escola. Sobre o assunto, Amador (2018) contribui dizendo que:

A formação continuada centrada na escola é aquela que privilegia o próprio contexto de trabalho do professor, isto é, é um modelo formativo que integra as ações práticas dos professores, considerando suas necessidades e seus interesses dos quais são partícipes do desenvolvimento desse processo formativo no ambiente escolar. Aspecto este que vem ganhando espaço nos debates sobre a formação de professores. (AMADOR, 2018, p. 02).

O autor ressalta, no que se refere a uma formação que considere o contexto, cultura e comunidade escolar, que:

[...] deve abrir-se à comunidade local, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar a importância do associativismo pedagógico e sindical. [...] a escola deve manter intercâmbios com os contextos à sua volta, com as instituições de formação, com os especialistas, movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores¹⁴³.

Por conseguinte, Amador (2018), acerca dessa concepção de formação continuada de professores centrada na escola, afirma que:

[...] como não sendo um processo tão fácil como se pensa, mas precisa necessariamente de uma construção que deve não apenas se fechar as necessidades dos professores e da escola, mas sobretudo sobre as demandas dos alunos e de sua comunidade a qual a escola está a serviço, uma vez que a escola deve acompanhar de forma permanente as transformações pelas quais a sociedade passa. (AMADOR, 2018, p. 05).

Os professores da FUNBOSQUE relataram ter dificuldades na sua prática no que se refere à descontextualização da formação do PNAIC em relação à realidade escolar, fator que os levam, no seu cotidiano, a realizarem adaptações para que contemplem os objetivos do

¹⁴³ Ibidem, p. 04.

programa e a concepção de Educação Ambiental da Instituição, conforme atestado em suas falas a seguir:

“Tento adaptar as atividades do PNAIC para que elas estejam articuladas minimamente a proposta da Escola, no entanto, por vezes conciliar as duas propostas é inviável, tendo em vista que o texto base utilizado em determinado mês na formação do PNAIC não nos possibilita desenvolver as atividades planejadas para atender a proposta pedagógica da Escola”. (Professora Yara).

“Utilizo todas as orientações do PNAIC em todas as aulas de acordo com a necessidade da turma. E na medida do possível o planejamento se desenvolve alimentando as diretrizes do currículo da Escola”. (Professora Maria).

“Buscamos aproximar/adaptar as propostas de forma que a educação ambiental seja o norte da prática”. (Professora Jaciana).

Os docentes deram suas contribuições sobre quais ações de formação continuada, articuladas ao contexto escolar e especificidades dos alunos da Escola Bosque, seriam adequadas e atenderiam suas necessidades na realização de sua prática docente. As contribuições são as seguintes:

“Primeiro que a formação continuada na escola seja uma realidade, pois ela não existe. Há a necessidade de formação que contemple a Ed. Ambiental menos pontualmente e mais como a educação que corresponde as necessidades da escola e comunidade, não apenas como algo teórico, mas como prática de cidadania e de autoconhecimento de cada sujeito (inclusive como prática de todos que compõe a escola) como sendo o próprio ambiente. Uma formação com atualização teórico-prática, oficinas, inovações metodológicas, que seja dinâmica e contemple os problemas reais que enfrentamos em sala de aula e nos espaços educacionais da Escola Bosque”. (Professora Jaciana).

“A escola deveria realizar uma formação própria que atendesse a especificidade de atuarmos em um centro de referência em educação ambiental conforme prevê o PPP da instituição”. (Professora Yara).

“Gestão democrática na escola. Continuação do debate e construção da nossa base curricular. Elaboração de formações continuadas envolvendo também as classes envolvidas e com a colaboração de professores e técnicos da escola e assessoria de instituições parceiras (universidades, órgãos públicos, ONG’s.)”. (Professor João).

Levantou-se o debate sobre a necessidade de uma formação continuada pautada na realidade escolar, considerando a filosofia de educação da Fundação e que atenda as suas demandas e peculiaridades. Nesta perspectiva, Imbernón (2002) diz que:

[...] a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. [...] dessa forma, uma formação que traz uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (ÍBERNÓN, 2002, p. 80).

Sobre o assunto, Marcelo Garcia (1999) relata que o desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola pauta-se no princípio de “[...] entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (GARCIA, 1999, p. 171). Logo, a formação que se baseia na escola atende suas necessidades e contempla aspectos voltados a prática docente e seu contexto.

Nóvoa (2009) entende que a formação continuada de professores deva ser “construída dentro da profissão”¹⁴⁴, ou seja, “baseada em uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes¹⁴⁵”. Uma formação de professores que considere as experiências ao longo da vida, “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas¹⁴⁶”.

Outro ponto levantado nessas formações refere-se à avaliação em larga escala que molda as atividades em sala de aula, delimitam conteúdos e controla o trabalho docente, assunto que será tratado e debatido a seguir.

3.5 Avaliação em larga escala e a responsabilização docente

O PNAIC traz a ANA como avaliação nacional em larga escala, responsável pela mensuração do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações externas foram incorporadas nas redes de ensino desde década de 1990; a nomenclatura já remete as suas características, pois são testes definidos, organizados e conduzidos por profissionais de fora das escolas. Devido à abrangência nacional, caracterizam-se como avaliações em larga escala, pelo ser caráter de política pública em educação. Melo (2015) destaca que “a implantação da ANA teve o objetivo de complementar a Provinha Brasil, e seu sistema de dados serve muito mais ao estreitamento curricular e à intensificação das políticas de responsabilização do que à melhoria da qualidade da educação”. (MELO, 2015, p. 229).

Alavarse, Bravo e Machado (2013) revelam que a justificativa para implantação dessas avaliações se dá pela necessidade de monitoramento do funcionamento das redes de ensino para mensuração da aprendizagem, tendo a proposta de contrapartida a partir do fornecimento de subsídios aos gestores na administração políticas educacionais a partir dos resultados fornecidos por estas avaliações.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 44.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 44.

¹⁴⁶ Idem, 1992, p. 29.

As principais características dessas provas são uma matriz de avaliação, com os objetos de avaliação, testes padronizados para análise a partir de resultados objetivos. Para Freitas (2007), o Brasil tem como principal marco de criação, institucionalização e desenvolvimento das avaliações em larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se consolidou e emergiu. A escola, neste cenário, é responsabilizada pelos resultados educacionais em exames.

As avaliações em larga escala fazem parte da política de responsabilização promovida na educação durante a década de 1990. Tais políticas se assentam, segundo Oliveira (2008), na nova regulação, que amplia a autonomia da escola e dos docentes, colocando-os no centro da ação; entretanto, a ampliação da autonomia traduz-se em autorresponsabilização dos professores que passam a responder diretamente pela gestão e indiretamente pelo financiamento, já que a avaliação e o financiamento passam a estar vinculados ao desempenho e eficiência dos sistemas. (OLIVEIRA, 2008, p. 09).

A escola pautada nos ideais do neoliberalismo, baseada na lógica de mercado e a qualidade como objetivo a ser alcançado. “a descentralização, enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão do seu processo de implementação”. (PACHECO, 2005, p. 117).

Segundo o documento do MEC que trata dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, as avaliações das políticas públicas de Educação, de todos os níveis, possibilitam avaliar as ações propostas, resultados e impactos educacionais, oferecendo referências sobre a manutenção de ações que se mostraram efetivas e a reformulação ou superação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto. Considera que as avaliações sistêmicas ou em larga escala “têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas”. (BRASIL, 2012). Defende a perspectiva da avaliação formativa, explicitando “que se refere às práticas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, ela permite guiar e otimizar aprendizagens em andamento, no processo”¹⁴⁷. Este tipo de avaliação é processual e integrada ao processo de aprendizagem, sendo uma modalidade que propicia a redução do fracasso escolar, que é muito comum nos casos de utilização de avaliações somativas e quantitativas.

O PNAIC, em seu art. 9º da Portaria nº 867/2012, que o instituiu e que trata da avaliação, a descreve de três formas distintas: i) avaliações processuais, realizadas durante o

¹⁴⁷ Idem, 2012.

ciclo de alfabetização pelos professores em parceria com seus alunos; ii) sistema informatizado para inserção dos resultados individuais obtidos pelos alunos dos 2º anos nas duas etapas da Provinha Brasil; iii) participação dos alunos dos 3º anos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem como objetivo subsidiar medidas e políticas necessárias à melhoria da qualidade deste momento de ensino¹⁴⁸. O programa possui um caderno especial composto por 70 páginas em que descreve o conceito de avaliação, apresentando sugestões relacionadas a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa em seus diferentes eixos, Leitura, Produção Textual, Oralidade e Sistema de Escrita Alfabética¹⁴⁹.

Por conseguinte, orienta que a avaliação da aprendizagem das crianças do Ciclo da Alfabetização seja na perspectiva formativa, portanto, qualitativa, em detrimento aos aspectos quantitativos e/ou classificatórios, visando estratégias para a progressão continuada individual dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade e continuidade de sua trajetória escolar.

A avaliação formativa possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento, de forma autônoma e autoral. (BRASIL, 2012).

Por fim, a avaliação processual se caracteriza por ser diagnóstica e formativa, possibilitando perceber e trabalhar as dificuldades das crianças em seus processos de apropriação e produção de conhecimentos, permitindo que as escolas ofereçam apoio pedagógico aos alunos, previstos no Art. 48, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2010, a saber: “V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante da aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar”.

Ao professor cabe o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, realizando intervenções para apoiar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, garantindo por meio dos diagnósticos realizados ao longo do processo, identificar e trabalhar em cima das dificuldades dos discentes e realizar a significação da aprendizagem. A avaliação com característica processual permite conhecer as possibilidades e os avanços durante o processo, garantindo o respeito ao tempo do aprender e o direito a uma aprendizagem de qualidade.

¹⁴⁸ Idem, s/d.

¹⁴⁹ Idem, s/d.

Entretanto, o Pacto promove avaliações mensais, além da bianual (ANA) para uma análise quantitativa do nível de aprendizagem dos alunos, a avaliação como elemento mensurador da qualidade do ensino. Azevedo *et al.* (2015), “há um consenso de que as avaliações de larga escala vêm se constituindo em referência principal para a avaliação da qualidade de ensino no Brasil e em muitos outros países”. (AZEVEDO *et al.*, 2015, p. 03).

Para Freitas (2012), as avaliações no Ciclo de Alfabetização limitam o ensino, promovem o aprendizado de conhecimentos básicos, restringindo-o a:

[...] um conhecimento básico, um corpo de habilidade básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 389-390).

Logo, aos professores compete ensinar o que é colocado nas matrizes curriculares e nos direitos de aprendizagem do programa. As avaliações externas se resumem a oferecer indicadores quanto ao sucesso ou fracasso escolar. Bonamino e Sousa (2012) salientam que as avaliações em larga escala são necessárias, porém insuficientes para a promoção da melhoria da qualidade do ensino, haja vista que seus resultados são utilizados para responsabilizar professores e gestores pelo mau desempenho de seus alunos e em menor escala para a geração de maiores investimentos na educação, além de estreitarem o currículo do Ciclo de Alfabetização, promovendo o treinamento incessante dos estudantes.

Freitas (2012) aborda a questão de estreitamento curricular agravado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) direcionada para os discentes do 3º ano deste nível, que tem o objetivo de verificar se todas as crianças estão alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização e com oito anos de idade. Nesta perspectiva, limita o currículo básico nestas duas disciplinas, secundarizando as demais áreas do conhecimento.

O estreitamento curricular pauta-se na ideia de um currículo nacional, que segundo Pacheco (2005), é uma forma

[...] do Estado se manter ainda com o controle técnico sobre a escola e professores, pois não só separa a concepção de execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação. (PACHECO, 2005, p. 119).

Apple (1999) considera o currículo nacional como um elemento vinculado aos objetivos nacionais do governo para a educação e aos instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados. Comenta ainda, “[...] que um conjunto estandardizado de objetivos e diretrizes curriculares nacionais é indispensável para elevar os *standards* e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos”. (APPLE, 1999, p. 54).

Melo (2014) destaca que no Brasil existe um sistema de avaliação nacional, que seguem matrizes de descritores que são referência para a elaboração das provas e, na prática, determinantes do currículo pela influência que exercem sobre a produção de materiais didáticos e formações dos professores.

As avaliações externas são responsáveis por controlar o fazer pedagógico, delimitar conteúdos e medir a qualidade do ensino promovido pelo professor. Freitas (2011) destaca que as avaliações em larga escala direcionam o ensino nas habilidades necessárias para obtenção de melhores resultados em detrimento dos saberes necessários para a formação do educando. Silva, 1999 afirma que nos últimos anos, essa regulação tem ocorrido a partir da instituição de sistemas de avaliação em larga escala, tendência observada em âmbito mundial.

Por conseguinte, o trabalho do professor fica limitado ao que será cobrado nos testes padronizados, retirando-lhe sua autonomia didática em relação ao fazer pedagógico e decisão sobre conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Sobre como as avaliações externas definem seu planejamento, os professores da EB destacaram:

“Não realizo o planejamento tendo em vista somente as avaliações em âmbito nacional e local, no entanto grande parte dos conteúdos selecionados estão vinculados à estas avaliações”. (Professora Fátima);

“Sim e com atividades semelhantes às avaliações.” (Professora Yara);

“Sim, preparamos o aluno para as provas, para os tipos de questões e conteúdos que podem ser cobrados, mas o trabalho não é exclusivamente voltado para as provas que só cobram conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa”. (Professor João).

Como visto, o planejamento pauta-se no que é cobrado nas avaliações externas, limitando o fazer pedagógico e currículo da escola. Baseia-se na avaliação responsável por medir a qualidade da educação, premiar, classificar e atrelar a escola a *rankings* sobre a qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Melo (2015) considera que as avaliações adotadas, apesar do objetivo de avaliar e contribuir para a melhoria da qualidade e da universalização da Educação Básica, na verdade, acabam assumindo um caráter de responsabilização dos envolvidos diretamente no processo, especificamente professores e

gestores, dessa forma, desresponsabilizando em contrapartida o poder público, por isso, além de não trazer respostas para os problemas das escolas com seus resultados. (MELO, 2015, p. 200).

Entretanto, dado o caráter regulatório impresso pela avaliação em larga escala, as escolas e os professores acabam por optar, em suas práticas, pelo currículo e pela padronização excessiva que caracterizam os processos educacionais desde então, o que pode, em princípio, favorecer o desempenho dos alunos nos exames nacionais, mas restringir as oportunidades de formação, já que são priorizados conteúdos desses exames. (BARRETO, 2001, DOMINGUES, 2013).

Sobre esse assunto, Camargo *et al.* (2018) associam a introdução desses mecanismos de avaliação a inserção do gerencialismo no campo educacional. Para esses autores, as políticas implementadas sob essa lógica privilegiam:

[...] a definição e a implantação de metas, índices, resultados, parcerias público-privadas, em especial a introdução de mecanismos de avaliação de desempenho institucional e individual, de avaliações em larga escala, portanto, padronizadas com repercussões significativas no aparato escolar. (CAMARGO *et al.*, 2018, p. 673).

Logo, essas formas de regulação acabam por reconfigurar a escola, sua organização, o trabalho docente e sua formação.

Os programas de formação continuada implementados pelos Governos Federal, Estadual e Municipal trazem essa lógica que se instala no campo educacional; em relação ao currículo, esse se constitui a partir de uma base em que se pautam os temas dos encontros, pré-definidos sem que haja participação em nível local, como é o caso dos direitos de aprendizagem que integram a formação continuada do PNAIC, em que os descritores são cobrados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Outro aspecto da generalização curricular ocorre a partir de uma sistematização em grande plano que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”¹⁵⁰.

Porém, este “currículo comum”, segundo Apple (1999),

[...] é parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e

¹⁵⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1999, p. 51).

Por conseguinte, ao se utilizar o termo Base Nacional Comum Curricular, não se considera que haja neutralidade na construção curricular, pois é parte integrante de ideologias, ideias, cultura e propósitos de um grupo dominante. Apple (1999) destaca ainda que “as ligações entre um currículo e uma avaliação nacionais e abrangente programa de direita constituem um perigo ainda maior”¹⁵¹.

Contudo, Alavarse, Bravo e Machado (2013) alertam que as avaliações externas não devem ser ignoradas ou abandonadas. A não utilização de seus resultados e dados impediria o acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem favorecer o seu equacionamento. Porém, utilizá-las como o único procedimento para verificar a qualidade da escola e balizar iniciativas de políticas educacionais, resulta em omitir-se a enfrentar uma realidade que devido sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, especialmente aqueles que possam ser capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, englobando suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. Orienta-se, portanto, a abrir possibilidades, promover o diálogo entre a avaliação externa e a interna, permitindo às redes e escolas elaborarem condições para avançar seus projetos pedagógicos.

Melo e Fernandes (2016) consideram a respeito da responsabilização trazida pelo Pacto como uma política de formação continuada baseada na lógica neoliberal e de cunho empresarial que regula a partir da avaliação, afirmando que:

O PNAIC “chama” a responsabilidade do professor alfabetizador em “pactuar” não só uma “forma” de alfabetizar, mas também um projeto de homem e de sociedade, que seja coerente com os princípios de uma lógica empresarial, e de uma perspectiva de avaliação que se limita a produzir indicadores sobre o desempenho dos sujeitos. Dessa forma, o professor alfabetizador, produzido a partir de tais discursos deve incorporar na sua prática as metodologias e estratégias orientadas pelo programa de formação, não havendo liberdade nem autonomia para uma prática criativa, eliminando possibilidades de configurações mais democráticas e emancipatórias do processo de alfabetização. (MELO; FERNANDES, 2016, p. 11).

Melo (2015) conclui que a formação continuada promovida pelo PNAIC não assume um caráter crítico e reflexivo, pois caracteriza-se em formar tecnicamente o professor alfabetizador para seguir as prescrições estatais, utilizando os recursos disponibilizados pelo MEC e o responsabilizar pelo alcance de metas e índices impostos, financiando a educação pública brasileira com recursos próprios ou advindos da comunidade. (MELO, 2015, p. 200).

¹⁵¹ Ibidem, p. 56.

A pesquisa de campo possibilitou corroborar as questões elencadas no estudo referentes a uma política de formação continuada, como o PNAIC, balizada pela lógica neoliberal da racionalidade técnica caracterizada pela ênfase na prática, alcance de metas, padronização de métodos para redução de custos, avaliação contínua para regulação e responsabilização.

A partir dos discursos dos professores, verificou-se que possuem consciência de que o programa apresenta uma concepção de formação volta para a prática em sala de aula, tendo o objetivo de oferecer subsídios para que o docente melhore seu trabalho diário a partir de métodos e técnicas de alfabetização. A instrumentalização do fazer pedagógico ocorre com a utilização de materiais didáticos de orientação e estudo padronizados pertencentes ao programa, além de jogos, atividades, livros e testes padronizados que moldam o trabalho em sala e regulam a prática docente.

Ao se considerar a realidade do contexto da Escola Bosque, que é caracterizado por uma filosofia de educação que privilegia a Educação Ambiental, a utilização de materiais didáticos e métodos padronizados interferem nas práticas pedagógica e docente, ocasionando tensionamentos quanto ao trabalho a ser realizado em sala de aula pelos professores. Tais constatações foram confirmadas pelas falas dos colaboradores, que afirmaram que tentam adaptar as orientações do PNAIC à metodologia de trabalho da Instituição, porém, devido às demandas das formações e exigências das avaliações mensais (locais) e das externas (nacionais), esse processo se torna inviável, sendo que eles acabam seguindo o que prescreve as formações do programa, que são baseadas nas avaliações externas e em larga escala.

No que se refere às influências do programa na prática docente, os entrevistados afirmaram que as atividades propostas pelo PNAIC ajudam em sala, e que tentam adaptá-las à realidade escolar e à de seus alunos. Porém, evidenciam sentir falta de uma formação específica para Instituição, que contemple sua concepção de Educação Ambiental e ofereça suporte teórico e prático para o trabalho realizado do dia a dia, a partir desta perspectiva, não somente de forma pontual em eventos e transversalmente, mas como fio condutor da prática docente diária.

Outro fator a ser levantado, refere-se à autonomia docente, que é limitada devido precisarem seguir as orientações do PNAIC e preparar seus alunos para as avaliações externas, no caso do programa, a ANA e a Provinha Brasil (externas e nacionais) e a Provinha Belém (local). Levantaram questões sobre a dificuldade da realização de um trabalho contextualizado com a realidade escolar, devido as exigências e demandas do programa que moldam sua prática.

Os professores apontaram os problemas político-partidários que assolam a instituição e interferem no trabalho docente, pois prejudica sua autonomia, autoestima e qualidade do trabalho, já que se sentem prejudicados, sobrecarregados, responsabilizados e perseguidos pela gestão atual que não exerce a democracia dentro dos muros da escola. Dessa forma, as orientações em relação ao trabalho pedagógico são verticalizadas, sem consulta ao corpo docente, diálogo e respeito mútuo, fatores esses colocados pelos docentes em suas falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou concluir que no Brasil, a educação, ao longo do tempo, passou por diversas transformações com o intuito de alcançar a qualidade do ensino, desde a década de 1920, com as reformas educacionais, tendo como movimento relevantes a Escola Nova e a defesa de uma escola pública, universal e gratuita. Por conseguinte, merecem destaque as reformas ocorridas na década de 1990, em virtude da globalização e da reestruturação produtiva, afetando a concepção de educação que se volta para a capacitação do indivíduo para o mercado de trabalho. Essas reformas educacionais do final do século XX e que continuaram a serem desenvolvidas no século XXI são oriundas dos impactos do capitalismo e suas transformações a nível mundial, sendo balizadas pelo paradigma neoliberal.

Os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, financiaram e assessoraram essas reformas, orientaram os países em desenvolvimento a partir de suas propostas, ideologias e pacote de medidas, com o objetivo de ampliar o acesso a educação, promover a equidade e a qualidade das instituições de ensino, em especial no nível que abrange o Ensino Fundamental. As reformas promoveram a ampliação da formação de professores, encarada como elemento essencial para o alcance da qualidade da educação, visto que a ideia de docentes capacitados refletiria em alunos bem formados e, assim, aptos qualitativamente para o trabalho.

O Brasil, ao assumir compromissos internacionais, passa a atender as demandas dos organismos internacionais referentes à educação. Nesta perspectiva, as escolas passam a ser monitoradas por meio da gestão, financiamento, currículo e avaliação, pautada em um discurso de autonomia regulada que desencadeia em responsabilização pelo sucesso escolar atribuído a professores e gestores educacionais.

Por conseguinte, as políticas educacionais implementam programas de formação de professores com o objetivo de profissionalizá-los para promover, nas escolas, uma educação de qualidade. O primeiro Capítulo desta pesquisa analisou o histórico das políticas de formação docente no Brasil, demonstrando que, ao longo do tempo, a sua descontinuidade prejudicou este processo.

Contudo, este estudo teve como foco a formação continuada, vista como fundamental para a capacitação docente contínua, devido às constantes mudanças e exigências da sociedade, que refletem na escola e na função do professor, além de ser considerada uma complementação para a lacuna existente na formação inicial docente, vista como problemática e de qualidade duvidosa.

A formação continuada é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme a Lei nº. 9.394/96, sendo essencial para a educação, pois o professor passa a ser visto como elemento fundamental do cenário educacional, para a melhoria da educação, bem como da economia do país, culminando no seu desenvolvimento. Os organismos internacionais priorizam o Ensino Fundamental, pois consideram que para um país se desenvolver, precisa garantir saberes mínimos para a população, o que é promovido pelo Educação Básica, inserindo sujeitos com o mínimo de qualificação na sociedade globalizada, fator que caracteriza uma política compensatória que procura preservar a hegemonia capitalista.

As políticas de formação continuada promovem programas com o objetivo de instrumentalizar o professor no seu fazer pedagógico, recebendo críticas pelo seu caráter técnico, com ênfase na prática, descontextualizado e esvaziado de base teórica; esses programas baseiam-se na lógica liberal voltada para o capital, que busca a racionalidade técnica, padronização de métodos para redução de custos, eficiência e regulação a partir da implementação das avaliações em larga escala para a mensuração da qualidade do ensino promovido pelos docentes, sendo eles responsabilizados pelo sucesso ou não do processo educacional.

A realidade educacional caracterizada pela massificação do ensino com a universalização do Ensino Fundamental promoveu o aumento das demandas docentes, exigindo destes profissionais a realização de novas funções dentro da escola, que incluem ações de gestão e até de psicologia, pautadas no discurso de descentralização pós-reformas educacionais, que ampliaram a jornada do professor, sobrecarregaram sua jornada de trabalho, provocando, assim, a intensificação, precarização e massificação do trabalho docente. Cabe dizer, também, que o professor é responsabilizado pela qualidade da educação regulada pelas políticas de avaliação em larga escala inerentes às reformas educacionais e às novas políticas para a educação.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho trouxe o PNAIC como exemplo de política de formação continuada da década de 1990, que assume um caráter neoliberal com o objetivo de redução de custos, redefinição de gastos e controle central que, com um discurso de governo democrático e descentralizado, acabou intensificando a responsabilização de professores alfabetizadores e gestores pela qualidade da alfabetização no Brasil.

O objetivo desta dissertação baseou-se em analisar a formação continuada dos professores atuantes no Ciclo I (1º, 2º e 3º ano), do Ensino Fundamental, ou o chamado Ciclo de Alfabetização da Escola Bosque Profº Eidorfe Moreira. A análise de seu a partir das ações

de formação do PNAIC, programa voltado para este nível de ensino, e sua influência na prática docente da referida Fundação. As observações e resultados alcançados ocorreram por meio da Análise do Discurso, que permitiu, durante a verificação das entrevistas, um aprofundamento no entendimento e interpretação das falas dos professores para o além do que foi dito, ou seja, as entrelinhas do discurso que carregam a subjetividade do indivíduo.

Os professores da Escola Bosque participavam do curso de formação da SEMEC desde 2005, o chamado Expertise em Alfabetização, voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), com o objetivo de alfabetizar as crianças com ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que o Projeto possuía uma concepção de formação e metodologia similar ao PNAIC (2012). Em 2013, a Secretaria Municipal realizou a fusão dos objetivos do Expertise à política de formação do Pacto.

A Escola Bosque, que possui uma filosofia de educação diferenciada, voltada para a Educação Ambiental, não conta com um programa de formação próprio que atenda suas particularidades e demandas, portanto, seus professores são encaminhados para os cursos de formação promovidos pela SEMEC.

Essa realidade provoca insatisfação e desconforto junto aos docentes, que foram confirmadas durante as entrevistas, a ocasião em que revelaram que a formação do PNAIC não contempla suas necessidades e objetivos educacionais da Instituição, precisando, diariamente, adequar o trabalho aos objetivos do Programa e à concepção de ensino da Escola Bosque. Porém devido à lógica do programa ser baseada no cumprimento de metas e alcance de resultados, a adequação das atividades, na maioria das vezes, se torna inviável.

Logo, devido à regulação do trabalho docente promovida pelo curso de formação e cobranças relativas ao alcance dos índices nas avaliações externas, estes aspectos acabam direcionando e moldando a prática docente aos objetivos do programa, secundarizando ou anulando a proposta de educação da instituição pautada na Educação Ambiental como fio condutor do processo educacional.

Este cenário demonstra a necessidade de uma formação baseada na escola, a partir de sua realidade e necessidades, de forma contextualizada e que contemple os objetivos que os docentes buscam em seu trabalho, considerando a cultura local, demandas do contexto e comunidade e realidade escolar. Tal constatação foi percebida no discurso dos professores, que afirmaram sentir falta de uma formação específica para a Escola Bosque, que contemple sua filosofia de trabalho e ofereça subsídios e suporte para que realizem sua prática docente balizada pela Educação Ambiental, atendendo às necessidades educacionais de seus alunos e da comunidade.

O PNAIC e sua concepção de formação, voltada para a racionalidade prática, buscou formar um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente, aquele que segue ordens e prescrições passivamente, não refletindo sobre sua formação e nem analisando criticamente o tipo de formação que lhe é imposta. Sobre o assunto, os docentes da EB demonstraram ter consciência da ênfase dada ao programa para a prática em sala de aula, havendo o esvaziamento teórico e sendo pautado em métodos e atividades práticas para a resolução de problemas em sala de aula.

Nesta perspectiva, considera-se que a formação docente promovida pelo PNAIC favorece a desintelectualização e despolitização do professor, ao priorizar o saber fazer em detrimento à formação teórico-crítica. O docente é instrumentalizado tecnicamente, realizando uma prática docente sem consciência crítica, em uma perspectiva passiva, de dominação e alienação. A autonomia didática do professor alfabetizador limita-se a escolher, a partir de um currículo pré-estabelecido, os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, porém, devendo seguir obrigatoriamente os descritores cobrados nas avaliações externas. Logo, sua autonomia refere-se a seguir instruções, prescrições e orientações sobre seu fazer pedagógico que são normatizadas pelo programa e impostas no curso de formação, cabendo, a ele, o papel de cumprir ordens e alcançar os índices educacionais estipulados pelo MEC.

Diante deste cenário, constatou-se o controle rigoroso sobre o trabalho docente, retirando sua autonomia sobre o planejamento de ensino e avaliações internas, que com o advento do programa, são pré-elaboradas pelos formadores. Neste sentido, destacam-se as sequências didáticas utilizadas, competindo ao professor adaptá-las e aplicá-las. Os docentes da EB relataram que sua autonomia é limitada, pois precisam colocar em prática o que está sendo repassado nas formações. Dessa forma, sua função é adaptar as atividades à realidade escolar e assim ser colocada em prática.

As avaliações externas assumem o controle do trabalho docente a partir da mensuração da aprendizagem dos alunos; o professor é cobrado para o alcance das metas e índices estipulados pelo PNAIC, suas atividades são baseadas nos conteúdos e metodologias exigidas nestas provas. Ademais, são responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos e o alcance de 100% dos estudantes alfabetizados no tempo estipulado pelo Pacto, no caso, três anos. Essa culpabilização provoca desconforto e descontentamento junto aos docentes, que se sentem sobrecarregados, desvalorizados e injustiçados com tantas cobranças, porém recebendo pouco suporte para a realização do seu trabalho.

O professor deve alcançar metas e objetivos segundo o PNAIC, entretanto os diversos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem não são considerados ao se

realizar as avaliações e os levantamentos dos índices. Fatores como suas péssimas condições de trabalho, baixos salários, falta de recursos, jornada de trabalho exaustiva, dentre outros, são omitidos durante a avaliação do trabalho docente, caracterizada como uma política de responsabilização.

Contudo, a melhoria da educação exige ações que vão além de cursos de formação aligeirados e tecnicistas, necessitando de melhoria nas condições de trabalho do professor, melhor infraestrutura física e pedagógica, oferta de formação docente em universidades públicas, melhoria nos salários, material didático adequado às reais necessidades do profissional e do seu contexto, a promoção de formações continuadas pautadas na escola, que atenda as suas necessidades, demandas, cultura e objetivos. Em especial, à Escola Bosque, urge uma formação pautada na Educação Ambiental como norte do processo de ensino e aprendizagem para que se torne, como o pontuado por um professor, realmente uma escola referência em Educação Ambiental no estado do Pará.

Os objetivos da pesquisa, portanto, foram alcançados, pois o estudo apresentou os elementos influenciadores da formação continuada do PNAIC na prática docente da Escola Bosque, revelando aspectos positivos e negativos dessa formação no contexto singular da Instituição. Porém, a formação baseada na racionalidade prática precisa ser superada, sendo substituída por uma concepção baseada na realidade escolar, nos aspectos sociais e ideológicos que compõe a educação, com o intuito de formar um professor reflexivo e crítico sobre seu trabalho, formação e tipo de educação que pretende promover e que busque o alcance da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. **Introdução** – Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALIAS, Pricila Ribeiro. Prática pedagógica. **Web Artigos**, 17. Abr. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/pratica-pedagogica/63960>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- ALMEIDA Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de Oliveira. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. dez. 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Tais Campos; FREITAS, Cinara Aline. 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, José Matias. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. Porto, Edições Asa, 1992.
- ALVES, Nilda *et al.* (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1998.
- AMADOR, Judenilson Teixeira. A formação de professores centrada na escola: sentidos e significados para a prática pedagógica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO 5., 2018, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 28 a 30 jun. 2018.
- APPLE, Michael Whitman. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, [1982] 1989.
- APPLE, Michael Whitman. **Políticas culturais e educação**. Porto Editora. Portugal, 1999.
- APPLE, Michael Whitman. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e conservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001a.

APPLE, Michael Whitman; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael Whitman; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

APPLE, Michael Whitman; BEANE, James. Lições das escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael Whitman; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARAÚJO, Heleno. A valorização dos profissionais da educação. **Carta Educação**, 14 out. 2017. Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/artigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Revista Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, n. 69. Campinas: CEDES, 1999.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015.

BANCO MUNDIAL. **The World Bank annual report 1999 (Inglês)**. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/282291468321230375/The-World-Bank-annual-report-1999>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de Ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. (org.). **Tecnologias educacionais e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARROS, Lúcio Oliveira de. Rede nacional de formação continuada de professores: do estado aos municípios, reflexos da descentralização. 17., 2015, Marília, SP. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais [...]**.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus Marília*, SP, 23-26 jun. 2015.

BELÉM. Câmara Municipal de Belém. Lei nº. 7747, de 02 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, município de Belém e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Belém**, 02 jan. 1995.

BELÉM. Câmara Municipal de Belém. Lei nº. 7806, de 30 de julho de 1996. Delimita as áreas que compõem os bairros de Belém, revoga a Lei nº. 7.245/84, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Belém**, 30 jul. 1996.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da educação**. Série Planejamento, n. 3. Belém: PMB/SEMEC, 1996.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização**: contribuição ao planejamento docente. Belém: SEMEC/ECOAR, 2007. 98 p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização**: formação de professores. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009. 80 p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização, Letramento e Matemática**. Belém: SEMEC/ECOAR, 2012a. 199 p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos III e IV**. Belém: SEMEC/ECOAR, 2012b. 200 p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização. Material do aluno**. Belém: SEMEC/ECOAR, 2013. 20 p.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. **Projeto político pedagógico da Escola Bosque**. Belém, 2016.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1966.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373 388, abr./jun. 2012.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAINER, Margareth *et al.* Que brincadeira é essa? E a alfabetização? *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, SEB, 2012a, ano 01, Unidade 04.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 04 jan. 1946.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo do professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/1998. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº. 9795, 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Parecer CNE/CEB 18/2005. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 de outubro de 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Congresso Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 de fevereiro de 2006, p. 1.

BRASIL. Decreto nº. 6.094/2007, 27 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 24 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 5, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Consulta com base nas Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] União**. 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso: 3 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 7, de 19 de abril de 2007f: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB 7/2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 de julho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2007g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 4, de 20 de fevereiro de 2008a. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Parecer CNE/CEB, 4/2008. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com até 6 anos de idade. 1. ed. Brasília, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 de julho de 2010b, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 13 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 14 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PNAIC**. 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 01 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012b. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 10 jul. 2012. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização**: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012c, ano 01, Unidade 01.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012d, ano 01, Unidade 02.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 18 dez. 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: novembro de 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 104p. 1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Avaliação escolar. I. Título.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116p. 1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Interdisciplinaridade. I. Título.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1094, de 30 de setembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 03 out. 2016.

BRASIL. Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 jul. 2017b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: outubro de 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)**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais: o caso do Pará**. 2004. 291f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte (MG), 2004.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; MAUÉS, Olgaíse Cabral. Marcos regulatórios na política de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan. / abr. 2012.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; RIBEIRO, Maria Edilene Silva; MENDES, Odete da Cruz. Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 089 - 110 jan./abr. 2016.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; CARNEIRO, Marcos Torres. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018.

CARNOY, Martin. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 mai. 2019.

CUNHA, Luis Antonio Constant Rodrigues da. A. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo. Gaia, 2004.

DIAS, Elisangela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; LIMA, Katia Regina Rodrigues de. As determinações dos organismos internacionais para as políticas de educação básica e formação docente no Brasil. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA, José Eudes Baima; SOUSA JUNIOR, Justino *et al.* (org.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011. p. 291-305.

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. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educ. Soc.**, 2002, vol.23, n.79, pp.213-214.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos Conselhos Municipais de Educação. **Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015.

FONSECA, Zaira 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 em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [on-line], Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663 – 689, set./dez. 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 17 out. 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- FREITAS, Luis Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Campinas, 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 25 mai. 2019.
- FREITAS, Luis Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.
- FREITAS, Ana Lúcia S. de. Projeto Constituinte Escolar: avivencia da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrolópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FULLAN, Michael; SAINT GERMAIN, C. **Learning Places**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.
- 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.

FURTADO, Delcilene Sanches. A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa, 38., 2017, São Luís. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Anais [...]**. São Luiz, MA, 01 a 05 out. 2017.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405. Itajaí, SC, set./dez. 2002.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, 2001. p. 65-81.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. LiberLivros, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores — RBFP**, v. 1, n. 1, maio, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; André, MARLI Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina et al. **Por uma nova política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 95-106.

GODOY, Arilda Schmidt Godoy. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudo Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, mai/ago., 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. *In*: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (org.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 8-17.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**. O Impacto nas Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HERNANDEZ, Elianeth Dias Kanthack. Política de formação de professores e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. 2., 2014. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E 13ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2014.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, Álvaro. **Processo de trabalho na escola**: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1994.

HYPOLITO, Álvaro. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 4, p. 5-18, 1995.

HYPOLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, p. 81-100, 1999.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. *In*: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Trabalho Docente**: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; e GARCIA, Maria Manuela Alves (org.) **Trabalho Docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões de nossa época).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. a ed. Campinas: Papirus, 2001. p.109-132.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massas: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012. p. 152-174.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2004.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano decenal e os compromissos de Jomtien. *In*: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, p.39-52, 2000.

MAGALHÃES, Luciane Manera *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012, ano 01, Unidade 02.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo. Ed. Cortez, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. Prática discursiva. *In*: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, Francisco Marcos; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Thiago César. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. 9., 2012, Caxias do Sul. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 44, p. 473-492, set./dez. 2009.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Lívia. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: o Pará em questão**. Fino Traço, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1983. 350 p.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino; FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. *In: Âmbito Jurídico*, Rio Grande, RS, XIV, n. 92, set. 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEEESP, 2014.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 241f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

MELO, Silmara Cássia Barbosa; FERNANDES, Angela Maria Dias. O PNAIC e a produção do professor alfabetizador: desafios e perspectivas. 9., 2016, Recife. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Anais [...]*. Recife: UFPE, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas. (org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção temas da educação).

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Os sentidos da formação contínua de professores; o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precerização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. 7., 2008, Buenos Aires. *In*: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28. Rio de Janeiro: jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Ibraim Vitor de. **Arqué e Telos**: nihilismo filosófico e crise na linguagem em Fr. Nietzsche e M. Heidegger. Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma, Italy, 2004.

OLIVEIRA, Dalila. Avaliando as políticas e gestão da educação básica: marcos regulatórios e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 15-29.

OLIVEIRA, Lourival José de; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, PR, v. 9, n. 1, 2014.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES –. **Le role crucial des enseignant de qualité**. OCDE, 2005. p. 7-24.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OECD). Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) – Background Paper. Paris: OECD Publishing, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

PACHECO, José Augusto (org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p.61- 162.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002; Parte 1 – p. 17 a 108.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, número especial, mar. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos/as professores/as. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUITA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOS, Edíogenes Aragão. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar, 1836 – 1970. *In*: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (org.). **Formação de professores a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1997.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1984.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, Adriano Moreira da; COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição. 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

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** da valorização à precarização do trabalho de professores. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SILVA, Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

SIMIONATO, Marina. A Prática Educativa, a Prática Pedagógica e a Prática Docente. 10 ago. 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/62023870/aula-2-A-Pratica-Educativa-a-Pratica-Pedagogica-e-a-Pratica-Docente>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. 2008. 256f. **Trabalho Docente e conhecimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, mar. 2008. p. 95-140.

SOUSA, Celita Maria Paes de. **Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil.** 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071472int.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. 2014. 358f. **A formação continuada do professor alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 5-12, set. 2001.

STREMEL, Silvana. As propostas de Ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Seminário de

Pesquisa em Educação da Região Sul. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxias do Sul, RS, 2012.

TANGUY, Lucie. (org). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 25-67.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. *In*: WARDE, Mirian Jorge (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. p. 173-191.

THURLER, Monica Gather. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

SORDI, Mara Regina Leme de; VARANI, Adriana; MENDES Geisa do Socorro Cavalcante. (orgs). **Qualidade (s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Campinas: Editora Navegando, 2017.

VARELA, Bartolomeu. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: concepções, práxis e tendências. Mar. 2013. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/266141245_O_Curriculo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_Concepcoes_Praxis_e_Tendencias. Acesso em: 02 jan. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 2.ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIEIRA, Jarbas. **Limites da racionalização do processo de trabalho docente**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1992.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 131-170.

VAILLANT, D. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. 2007. Disponível em:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

VEZUB, Lea Fernanda. **Tendências internacionais de desarrollo profesional docente**. La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España. 2005. Disponível em: http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

VEZUB, Lea Fernanda. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *In: **Revista de Currículum y Formación de profesorado***. Universidad de Granada, año/v. 11, n. 001. Granada: Espanha, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711102>. Acesso em: 12 mar. 2019.

WERLE, Flavio Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ANEXOS

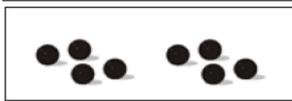
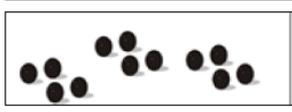
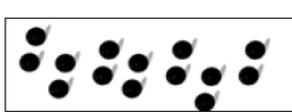
ANEXO D – Modelo de Prova para Matemática. Avaliação para o 1º ano do Ensino Fundamental

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA - CI 1º ano – MAIO

1. COMPLETE A SEQUENCIA NUMÉRICA ATE 30.

1 - 2 - 3 - 4 - _____

2. ESCREVA AS QUANTIDADES DE OBJETOS NOS QUADRINHOS E DEPOIS POR EXTENSO.

3. A MENINA PRETINHA TEM UMA COLEÇÃO DE 20 LACINHOS PARA ENFEITAR SEUS CABELOS. GANHOU DE SUA MÃE MAIS 7 LACINHOS. QUANTOS LACINHOS TEM AO TODO?



4. JOGO DA CAIXINHA: Apostas com 10

--	--

--	--

--	--

ANEXO E – Avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA - CI 2º ano

1. CAMILÃO VAI DISTRIBUIR IGUALMENTE 45 LEGUMES PARA 5 AMIGOS. FAÇA UM X ONDE INDICA QUANTO CADA UM VAI GANHAR?

- (A) 5
- (B) 9
- (C) 40
- (D) 50

FAÇA A CONTINHA

2. O MACACO SIMÃO DEU MEIA DÚZIA DE BANANAS PARA CAMILÃO. FAÇA UM X ONDE REPRESENTA ESTA QUANTIDADE.

- (A) 5
- (B) 6
- (C) 10
- (D) 12

3. CAMILÃO GANHOU QUATRO CAIXAS IGUAIS A ESSA, COM 4 POTES DE MEL EM CADA.



MARQUE COM UM X ONDE MOSTRA O TOTAL DE POTES DE MEL QUE CAMILÃO GANHOU.

- (A) 4
- (B) 8
- (C) 12
- (D) 16

FAÇA A CONTINHA

ANEXO F – Avaliação para o 3º ano do Ensino Fundamental

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA - CI 3º ano

1. CAMILÃO VAI DAR UMA FESTA. MARQUE O RELÓGIO QUE INDICA A HORA DA FESTA.

- (A) 
- (B) 
- (C) 
- (D) 



2. CAMILÃO VAI DISTRIBUIR IGUALMENTE 54 LEGUMES PARA 6 AMIGOS. MARQUE COM UM X QUANTO CADA UM VAI GANHAR?

- (A) 7
(B) 9
(C) 48
(D) 60

FAÇA A CONTINHA

3. CAMILÃO GANHOU QUATRO CAIXAS IGUAIS A ESSA, COM 6 POTES DE MEL EM CADA.



QUAL FOI O TOTAL DE POTES DE MEL QUE CAMILÃO GANHOU.

- (A) 6
(B) 16
(C) 24
(D) 36

FAÇA A CONTINHA

ANEXO H - Modelo de Planejamento / Sequência Didática



Centro de Formação de Professores - SEMEC - Rui Barbosa, 1353
 CEP 66.035-220 - Belém - Pará - Fone: (91) 3224.0353/ Fax: 3252 2184
<http://www.expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>
 E-mail: ecoarsemec@gmail.com

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Campo Semântico Grande Rabanete - CI 2º e 3º ano

1º dia:

1. Explore o calendário do mês (quantidade de dias, de finais de semana, data comemorativa, quantidade de dias sucessores e antecessores). A escrita do nome completo deve ser solicitada nas atividades diárias e na avaliação mensal.
2. Apresente o livro para os alunos. Faça a pergunta-guia, criando um suspense na escuta do texto: Por que o nome da história é O Grande Rabanete? Registre as hipóteses dos alunos. Antes de realizar a leitura em voz alta explore o livro "por fora" (capa, título, autor, ilustrador, editora), bem como, "por dentro" (rosto, dedicatória, miolo e créditos). Essas informações possibilitam a exploração do objeto (observação e análise) possibilita a apreensão de terminologias adequadas ao se referir as características do livro e trabalhar com os Direitos de Aprendizagem: *antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos*, além de levar o aluno a *compreender os textos lidos por outras pessoas, relacionando textos verbais e não-verbais*, construindo sentidos. Lembre-se: as crianças devem presenciar o ato de leitura antes de poderem praticá-las por si mesmas, de forma autônoma. Leia o texto com os alunos, pelo menos duas vezes, marcando a leitura. E o explore oralmente, verificando a compreensão que os alunos tiveram da história.
3. Depois da leitura, questione: Será que o vovô esperava que o rabanete fosse tão grande? A pergunta é interessante para mostrar que na leitura podemos compreender mesmo o que não está escrito, seja por informações anteriores ao texto (o fato de que o rabanete é uma hortaliça pequena), seja por deduções que se extrai do texto (se ele soubesse que o rabanete era tão grande nem teria arrancado sozinho)
4. Releia a pergunta que a autora faz no texto: "E você acha que o rato era mesmo o mais forte?". Pergunte aos alunos que se foi mesmo o rato que arrancou o rabanete.
5. Atividade do glossário: O glossário precisa ser construído com os alunos. Eles devem perceber que na escrita das palavras existem diversas possibilidades de combinações de sílabas de acordo com a som/grafia que lhe representa. Inicialmente mostre um exemplo: CVCVCVCV e diga que é a formação da palavra RA-BA-NE-TE (4 sílabas). Pergunte se eles sabem por quê. Deixe que falem. Esclareça ou relembre que o C- é a inicial da palavra consoante e o V- vogal, e que juntas representam uma sílaba (CV). Depois o professor apresenta as fichas com outras combinações (CVCV, CVCVCCVC, VCV, CVCVCCV, CVCVCCVVCV) e peça que encontrem na história e montem o glossário.
6. Atividade de interpretação de texto: proponha a leitura das questões de análise do texto. Deixe os alunos resolverem individualmente, e em seguida, escolha alguns aluno e peça que leiam suas respostas.
7. Produção de texto em dupla: Pesquise no dicionário o que é um rabanete. Descreva suas características e escreva no seu caderno.
8. Para casa: Fazer uma lista de hortaliças consumidas em casa.

2º dia:

1. Atividade de rotina: Leve para classe um calendário, mostre aos alunos o mês corrente. Fale da importância do gênero, conte quantas semanas e quanto finais de semana tem o ano. Chame atenção para a quantidade de dias do mês. Para o **trabalho com o nome** distribua a uma folha de papel enumerado e oriente que assinem o nome completo em ordem alfabética.
2. Retome o para casa: A professora propõe que a dupla leia o nome das hortaliças consumidas em sua casa bem como, o significado para palavra horta.
3. Leitura compartilhada do texto: O professor esclarece que essa leitura terá a participação de todos porque existe um desencadeamento da narrativa, que a partir daí é contada de maneira repetitiva, ou seja, a mesma ação é realizada por diversos personagens e a repetição de um mesmo acontecimento se dá por acumulação; surge um personagem que não consegue resolver a questão levantada pela história, aparece outro, que também não consegue, e assim sucessivamente. Por isso, queremos convidar os alunos para assumirem o papel de leitores, por exemplo, o professor começa a leitura até o parágrafo em que o vovô não consegue resolver o problema e aí entra a leitura dos alunos lendo a

ANEXO H - Modelo de Planejamento / Sequência Didática

sequência (a vó segurou no vovô). Puxa-que-puxa e nada de o rabanete sair da terra... e assim sucessivamente.

4. Continuidade do glossário: Agora são as combinações CVCCV que serão escolhidas para formar o glossário. Siga a orientação anterior. Porém, a escolha deverá estar nas palavras significativas do texto.

5. Atividade do livro didático.

6. Elaboração de texto: A professora lê a carta da autora para os alunos perceberem que havia uma outra versão da história, trocou o nabo pelo rabanete e criou um outro contexto de produção. Em seguida a professora propõe que assim como a autora criou outra narrativa os alunos podem também. Propõe que essa narrativa seja escrita coletivamente e o professor seja o escriba.

7. Para casa: Pesquise sobre a data comemorativa do mês e traga na próxima aula.

3º dia:

1. Trabalho com calendário: Quais as datas que marcam o mês de fevereiro? Destaque as datas comemorativas no calendário da sala de aula. Pesquise sobre essa data e traga próxima aula. Bingo do sobrenome: numa cartela dividida em 4 quadrados contendo o sobrenome. O professor canta os sobrenomes e os alunos marcam na sua cartela. Ganha quem primeiro preencher a cartela.

2. Retome o para casa. Escolha 3 alunos para lerem suas pesquisas.

3. Leitura de texto fatiado em parágrafos: Organizar os alunos em dupla para receberem as tarjetas com parágrafo do texto fatiado para organizar e realizar a leitura. Cada dupla monta o seu parágrafo, faz a leitura e identifica o seu parágrafo no texto completo e cola numa folha de papel 40 kg ordenando o texto a partir dos parágrafos, cada grupo lerá um dos fragmentos. Retomar leitura da história na íntegra.

4. Produção de texto em dupla: professor retome a leitura e proponha à turma a escrita de outro final da história: "se você fosse a autora, qual o final daria a história?"

5. Para casa: registrar os preços de alimentos vegetais.

4º dia

1. Atividade do Calendário: socialização pelos alunos da pesquisa orientada. Nome completo: identifique quantos alunos possuem o mesmo sobrenome. Monte uma tabela de sobrenomes iguais.

2. Retome o para casa, explorando a pesquisa em uma situação problema.

3. Explore oralmente sobre o desenvolvimento do vegetal, a exemplo do que aconteceu com o rabanete, sobre a necessidade de consumo de uma alimentação saudável.

4. Exibição de trechos do documentário: Muito além do peso (TVEscola). Depois o professor propõe que escreva sobre o que assistiram.

4. Atividade de matemática: professor leve para sala uma balança e uma fita métrica para medir e pesar os alunos. Construa uma tabela e calcule o IMC (Índice de Massa Corporal). Leia para os alunos o que significa IMC.

5. Atividade de leitura em dupla: Dispor todas as ilustrações da narrativa aleatoriamente para que os alunos visualizem coletivamente; cada dupla recebe um parágrafo do texto. Cada dupla ao ler seu parágrafo deve localizar a ilustração do texto correspondente; pedir que os alunos organizem as ilustrações na sequência correta dos acontecimentos;

6. Para casa: Leia a carta da autora para os alunos. Pergunte que de seus familiares conta história para você. Escolha uma dessas histórias e escreva no seu caderno.

5º dia

1. Leitura deleite: Leia a biografia da autora "Tatiana Belinky".

2. Calendário: monte junto com a turma o gráfico dos aniversariantes dos meses do 2º semestre. Explore as informações (quantidade maior ou menor, igual ou nenhum). Nome completo: para que servem os nomes e os sobrenomes? Em que situações as pessoas dizem seus sobrenomes na sociedade? Deixe que falem e em seguida o professor acrescenta outras informações.

3. Retomada do dever de casa: peça que um aluno leia a história. Monte um mural com as histórias dos alunos.

4. Leitura compartilhada: o professor lê o 1º parágrafo e depois alterna menino e menina, e o último parágrafo, é lido por todos.

5. Realizar a produção coletiva de texto: Os alunos ditam e a professora escreve o texto no quadro tomando como referência a sequência das ações da narrativa. Toda turma lê e a professora pergunta para os alunos se precisa fazer alguma correção para melhorar a compreensão do leitor, e depois escreve no caderno.

6. Atividade de matemática: Construa com os alunos um gráfico de coluna dos índices de massa corporal.

7. Para casa: Pesquise a massa corporal de seus familiares (pai, mãe, irmão...), conforme as orientações da professora na sala de aula.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor(a)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa **A Formação Continuada do Professor dos Anos Iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades**, desenvolvida por Larina Gabriela Lima dos Reis, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo. A pesquisa tem por objetivo geral analisar a formação continuada do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância assumida pelo **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no processo de profissionalização docente dos professores dessa escola**.

Em atendimento ao que prescreve a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, onde consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, estamos solicitando sua autorização para a realização de entrevistas entre os professores dessa escola. Esclareço que a identidade dos (as) professores(as) será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com este questionário será dada a pesquisadora por meio da assinatura deste termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Desde já agradeço a compreensão e colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, telefone, _____, email _____, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido e concordo em participar da pesquisa – **A Formação Continuada do Professor dos Anos Iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades** como respondente deste questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado pela pesquisadora apresentada acima.

Belém / (PA), _____ de Março de 2019.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com os professores do Ciclo I da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DO CICLO I
DA ESCOLA BOSQUE Profº EIDORFE MOREIRA**

Orientadora: Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo.

Pesquisadora: Larina Gabriela Lima dos Reis.

Dados de identificação

NOME (opcional): _____

FORMAÇÃO INICIAL: _____

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO: _____. QUAL? _____

TEMPO EM SALA DE AULA: _____. NESTA ESCOLA: _____

VÍNCULO: () EFETIVO () CONTRATADO () OUTRO _____

ANO DA TURMA QUE ATUA: _____. TEMPO EM QUE ATUA NESSA TURMA: ____

Sobre o PNAIC

1. VOCÊ CONHECE OS OBJETIVOS E METAS DO PNAIC? EXPLIQUE.

2. COMO VOCÊ DESCREVE SUA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO REALIZADA NO PNAIC?

3. AS FORMAÇÕES DO PNAIC CONTRIBUEM PARA O APRIMORAMENTO DA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA? DE QUE FORMA?

Sobre a formação continuada a partir da Escola Bosque

4. É DO SEU CONHECIMENTO DE QUE A ESCOLA POSSUI UMA FILOSOFIA E METODOLOGIA DE TRABALHO PRÓPRIOS? EM CASO POSITIVO QUAIS?

5. EM SEU PLANEJAMENTO, COMO VOCÊ CONCILIA AS ORIENTAÇÕES DO PNAIC E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA? EXPLIQUE.

6. VOCÊ ACREDITA POSSUIR AUTONOMIA QUANTO À ORGANIZAÇÃO DE SEU TRABALHO PEDAGÓGICO?

Sobre os exames e resultados da avaliação

7. SEU PLANEJAMENTO ESTÁ VOLTADO PARA A REALIZAÇÃO DAS PROVAS PREVISTAS EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL? DE QUE FORMA?

8. QUAIS SUGESTÕES VOCÊ DARIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA ARTICULADAS AO CONTEXTO ESCOLAR E AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS DA ESCOLA BOSQUE?
