



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

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A  
REPERCUSSÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE  
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Belém

2012

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A  
REPERCUSSÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE  
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título acadêmico de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Belém

2012

[Ficha catalográfica]

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A  
REPERCUSSÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE  
PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título acadêmico de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués  
Orientadora, Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Olinda Evangelista  
Membro externo, Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves  
Membro interno, Universidade Federal do Pará

## AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo, em especial pela minha família, pelo amor, pela saúde e pela força de superar os desafios da vida.

Aos meus pais, Celso e Terezinha, pelo amor incondicional, carinho, apoio e companheirismo.

À minha irmã Samara, por todo amor, apoio e momentos de renovação que me proporcionou nesta caminhada profissional e pessoal.

À minha amada tia e mãe do coração Fátima, pelo amor, carinho e incentivo à minha vida acadêmica.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo, momentos de alegria e companheirismo na vida.

À professora e orientadora Olgaíses Maués, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por todo incentivo, presença e rigor indispensáveis à formação profissional, o que a torna minha principal referência de vida.

À querida Diana, por todo incentivo, conhecimento, disponibilidade, apoio e amizade indispensáveis para a elaboração desta dissertação.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), pelos momentos que subsidiaram meu processo de consolidação profissional e compartilhamento de experiências acadêmicas e pessoais.

Aos colegas de turma, pela construção coletiva de conhecimentos indispensáveis à minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram para minha vida profissional.

Aos professores e às professoras Sônia Bertolo, Arlete Camargo, Leandro Klineyder de Freitas, Wilson Barroso, Maria Trindade Martins (homenagem póstuma), Izabel Maria da Silva, Walber Pereira, Sheila Fecury, Magalene Rayol, Sandra Francisco, Alexandre Romariz e Neila Reis que me apoiaram no caminho trilhado.

Aos professores que desenvolvem a formação continuada do programa Pró-Letramento que participaram da pesquisa.

Às professoras Laura Alves e Olinda Evangelista que integram a Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para esta dissertação.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*.

István Mészáros.

## RESUMO

Trata da Política de Formação Continuada de professores no Brasil, tendo como **objeto de estudo** o Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores de escolas públicas, na modalidade à distância (semipresencial), que visa à melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e com os sistemas de ensino. O **problema de pesquisa** consiste na seguinte preocupação: O programa Pró-Letramento é parte da política educacional vigente de precarização, intensificação do trabalho docente e responsabilização dos professores pelos resultados dos sistemas educacionais? Esta investigação foi norteada pelas seguintes **questões motivadoras**: O programa Pró-Letramento tem contribuído para melhoria do trabalho docente? Que concepções de formação continuada e trabalho docente estão presentes nesta política educacional? O Pró-Letramento tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos? O **objetivo** consistiu em analisar a repercussão do Pró-Letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas, que participaram ou estão participando da formação continuada oferecida por esse programa no período compreendido entre os anos de 2008 a 2011, no Pólo Belém, com base no momento atual de discussão das políticas educacionais brasileira. Como **objetivos específicos**, essa investigação acadêmica pretendeu identificar se o Pró-Letramento integra uma política de valorização do magistério que visa à melhoria das condições de trabalho, remuneração e atuação profissional; investigar que concepção de formação continuada está presente nesta política educacional, se restrita a conhecimentos práticos ou mais amplos no sentido de propiciar a compreensão do contexto social em que se processa a atuação profissional e, verificar se o Pró-Letramento tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema ou a intensificação do trabalho docente. Os **procedimentos teórico-metodológicos** consistiram em levantamento bibliográfico, análise de documentos e em pesquisa de campo, mediante a realização de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi realizada análise do conteúdo. A presente investigação apontou como principais **resultados**, com base no aporte teórico elencado e no relato das professoras entrevistadas, que a formação continuada em serviço e a distância basilar nas propostas de programas governamentais têm sido apresentadas como uma formação que é desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada o que implica em débitos para atuação profissional dos professores e, que as professoras cursistas do Pró-Letramento não têm contado com condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração e formação continuada. Com base nas **considerações finais**, constata-se que existe a necessidade de efetivação de uma política de formação capaz de formar um profissional com condições de compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional, e com isso romper com uma política de formação de professores, pautada em uma perspectiva utilitarista e individualizadora de formação continuada de professores e dissociada da garantia de valorização do magistério e condições adequadas de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Política Educacional. Trabalho Docente.

## ABSTRACT

This dissertation is on the Policy of Continuing Education of teachers in Brazil, having as its object of study, the Pró-Letramento, a continuing education program for public school teachers, in the distance (blended), which aims to improve the learning reading / writing and math in early grades of elementary school conducted by the MEC, in partnership with universities that comprise the National Network of Continuing Education of Teachers and education systems. The research problem consists of the following concern: The Pró-Letramento is part of current educational policy of casualization, intensification of teachers 'work and teachers' accountability for the results of educational systems? This investigation was guided by the following motivating questions: The Pró-Letramento has contributed to improvement of teaching? What conceptions of continuing education and teaching are present in this educational policy? The Pró-Letramento has enhanced the accountability of teachers for student performance? The aim was to analyze the impact of the Pró-Letramento in the work of teachers who work in public schools, who participated or are participating in continuing education offered by this program during the period between the years 2008 to 2011, in Belém pole with basis at present for the discussion of educational policies in Brazil. As specific objectives, this research sought to identify whether the academic program Pró-Letramento integrates a policy of enhancing the teaching that aims to improve working conditions, remuneration and professional, to investigate the design of continuing education that is present in this educational policy, if restricted the knowledge or wider in order to provide an understanding of the social context in which professional activities and processes, verify that the Pró-Letramento has enhanced the accountability of teachers for student performance, and the school system or the intensification of teaching. The procedures consisted of Theoretical and methodological literature, document analysis and field research, by conducting semi-structured interview. For the data analysis was performed content analysis. This research pointed out the main results, based on the theoretical part listed in the report and the teachers interviewed, the in-service training and distance in the basilar proposals for government programs have been presented as a training that is developed lighter, just based theory, discrete and decontextualized implying debts to professional performance of teachers and teacher students that the teachers of the Pró-Letramento does not have relied on adequate working conditions, career, salary and continuing education. Based on the end, it appears that there is a need for an effective training policy capable of forming a professional with ability to understand social processes and relate them to the context of their professional practice, and thus a break with policy of teacher education, based on a utilitarian perspective and individualizing continuing education of teachers and separated from the guarantee of appreciation of the teaching and proper working conditions.

**Keywords:** Continuing Education of Teachers. Educational Policy. Teaching Work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Desempenho dos alunos do SAEB/2003- Língua Portuguesa/ 4ª série do ensino fundamental

Quadro 2: Desempenho dos alunos do SAEB/2003- matemática/4ª série do ensino fundamental

Quadro 3: Disposição de áreas prioritárias de formação por universidades integrantes da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica

Quadro 4: Legislação educacional federal relacionada à melhoria profissional docente

Quadro 5: Abrangência do Pró-Letramento no estado do Pará

Quadro 6: Quantitativo de professores cursistas inscritos no Pró-Letramento (polo Belém) no ano de 2008

Quadro 7: Quantitativo de professores tutores inscritos no Pró-Letramento (polo Belém) no ano de 2008

Quadro 8: Carga horária dos certificados dos tutores e cursistas do Pró-Letramento no estado do Pará a partir de 2010

Quadro 9: Caracterização das professoras cursistas que atuam em escolas do município de Ananindeua

Quadro 10: Caracterização das professoras cursistas que atuam em escolas do município de Belém

Quadro 11: Frequência com que os sujeitos docentes levam trabalho da unidade educacional para realizar em casa

Quadro 12: Fatores importantes para melhorar a qualidade do trabalho dos sujeitos docentes

Quadro 13: Número de escolas e percentual de escolas atendidas segundo a infraestrutura das escolas das séries iniciais do ensino fundamental regular no Brasil (2010)

Quadro 14: Contribuições e limitações do Pró-Letramento na visão de professoras cursistas entrevistadas

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ANPAE – Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD – Conselho Deliberativo
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE – Conferência Nacional da Educação
- CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica
- CONED – Congresso Nacional de Educação
- CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
- EAD – Educação à Distância
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- GESTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente.
- EC – Emenda Constitucional
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NPI – Núcleo Pedagógico Integrado

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PRALER – Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita

PRÓ-CONSELHO – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação

PROFUNCIONÁRIO – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação

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

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PRÓ-LICENCIATURA – Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
ORIGEM DA PESQUISA	14
O OBJETO DE ESTUDO	16
PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
<b>CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	25
1.1 A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	25
1.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.	32
1.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	41
1.3.1 <b>Lei 9394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</b>	41
1.3.2 <b>Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010)</b>	44
1.3.3 <b>Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020)</b>	50
<b>CAPÍTULO 2- O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	52
2.1 LETRAMENTO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTORICIZANDO E CONCEITUANDO	52
2.2 2.2 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: O QUE É? O QUE PRETENDE? COMO SE ORGANIZA?QUEM PARTICIPA?	56
2.2.1 <b>O Pró-Letramento</b>	56
2.2.2 <b>Os objetivos</b>	57
2.2.3 <b>Etapas do Pró-Letramento</b>	58
2.2.4 <b>A estrutura organizacional</b>	60
2.2.5 <b>Os participantes</b>	60
2.2.6 <b>A formação continuada do Pró-Letramento: organização das atividades, os materiais e a certificação dos professores (tutores e cursistas)</b>	62
2.3 O PRÓ-LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	63
2.3.1 <b>A avaliação internacional da educação e os resultados do Sistema de</b>	64

<b>Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003</b>		
<b>2.3.2</b>	<b>A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica e a busca da qualidade da educação</b>	<b>67</b>
<b>2.3.3</b>	<b>O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação de programas de formação</b>	<b>70</b>
<b>2.4</b>	<b>A LEGISLAÇÃO REFERENTE AO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A OUTROS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO 3 - A REPERCUSSÃO DO PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS</b>		<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO ESTADO DO PARÁ</b>	<b>82</b>
<b>3.1.1</b>	<b>A implementação do Pró-Letramento no estado do Pará</b>	<b>83</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Etapas do Pró-Letramento no estado do Pará</b>	<b>85</b>
<b>3.1.3</b>	<b>A estrutura organizacional do Pró-Letramento no estado do Pará</b>	<b>86</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Participantes do Pró-Letramento no estado do Pará</b>	<b>88</b>
<b>3.1.5</b>	<b>A formação continuada do Pró-Letramento no estado do Pará: organização das atividades, os materiais e a certificação dos professores (tutores e cursistas)</b>	<b>89</b>
<b>3.2</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS CURSISTAS ENTREVISTADAS ..</b>	<b>90</b>
<b>3.3</b>	<b>CATEGORIZANDO OS DADOS DA PESQUISA: UMA ANÁLISE DO PRÓ-LETRAMENTO NO ESTADO DO PARÁ</b>	<b>93</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Formação continuada e valorização profissional</b>	<b>94</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional</b>	<b>104</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente</b>	<b>111</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente</b>	<b>118</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>132</b>
<b>APÊNDICES</b>		<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

### ORIGEM DA PESQUISA

O interesse pela temática, políticas públicas de formação de professores, teve origem durante experiência como bolsista do Projeto de Extensão Arte na Escola Polo (UFPA/Belém), no período de primeiro de março de 2006 a dezembro de 2007, tendo em vista o contato com as inquietações pedagógicas dos professores de Arte por intermédio dos grupos de estudos desenvolvidos nesse projeto, que ratificavam a importância que tem a formação continuada para a melhoria da prática pedagógica do professor.

No Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo (HESPEC), na condição de bolsista de iniciação científica, durante o período de 2008 a 2009, a autora teve contato com a formação de professores enquanto política educacional, no âmbito do campo paraense.

No que se refere ao trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, defendeu o trabalho intitulado “A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo na Escola Estadual Luiz Nunes Direito”, que proporcionou a oportunidade, mediante pesquisa de campo, de estabelecer contato com a escola e com as dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Básica no que concerne à realização de formação continuada.

Nesse percurso acadêmico, concluída a graduação em Pedagogia, participou de grupos de estudo sobre a temática formação de professores promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), coordenados pela professora doutora Arlete Maria Monte de Camargo. Também participou na condição de colaboradora de campo da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, no período de outubro a dezembro de 2009, coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente (GETRADO/UFPA).

Diante deste interesse pela temática, políticas de formação de professores, traduzido nas experiências acadêmicas anteriormente apresentadas resolveu submeter à seleção de Mestrado o projeto de pesquisa intitulado “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores das séries iniciais de escolas públicas do município de Belém-Pará”, no segundo semestre de 2010. Com a aprovação no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, a pesquisa foi desenvolvida, com professoras, cursistas do Pró-Letramento.

A partir do ano de 2010, registra-se que o vínculo desta bolsista Capes do Mestrado em Educação com o grupo de pesquisa GESTRADO/UFGA, coordenado pela professora doutora Olgaíses Cabral Maués, contribui para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista o contato com a literatura e discussão referentes às políticas educacionais, com destaque para a temática trabalho docente, mediante a realização de grupos de estudos e eventos acadêmicos.

Este estudo é relevante, considerando que traz para a discussão, a análise do “falso protagonismo” atribuído à formação de professores, por parte das esferas governamentais, sobretudo a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, que tem atribuído a responsabilidade ao professor pelos resultados nas avaliações nacionais, com base em parâmetros internacionais, no sentido de que foram ampliadas as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, sem as devidas condições adequadas para a efetivação da formação e atuação desses profissionais, e valorização profissional, apontada por autores como Santos (2008), Scheibe (2010), Oliveira (2004), Freitas (2007), dentre outros.

Este “falso protagonismo” se refere em termos gerais, ao fato de a formação e atuação docente serem consideradas estratégicas no alcance da qualidade do ensino, por parte dos organismos internacionais e governos brasileiros, sob uma perspectiva de subordinação do professor, mediante políticas educacionais que os torna meros executores de programas educacionais e não elaboradores de uma política docente.

Nesse cenário da política educacional brasileira, a formação continuada em serviço e à distância, basilar nas propostas de programas governamentais, tem sido apontada por autores tais como Maués (2006), Ferreira (2005) e Cabral Neto e Macêdo (2006) como uma modalidade de formação que é desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada o que implica em débitos para atuação profissional dos professores.

Vieira (2002), nesta direção, destaca a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa, tendo em vista a promoção de formação muito focalizada e de curta duração.

Neste estudo, com base na problemática apresentada anteriormente, são lançadas as seguintes questões motivadoras sobre o referido programa de formação continuada de professores: O programa Pró-Letramento tem contribuído para melhoria do trabalho docente? Que concepções de formação continuada e trabalho docente estão presentes nesta política

educacional? O Pró-Letramento tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos?

Este estudo tem como objetivo central analisar a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas e que participaram ou estão participando da formação continuada oferecida por esse programa entre 2008 e 2011, tendo em vista que este período denota a implementação do programa no estado do Pará e o desenvolvimento dos processos formativos com base no momento atual de discussão das políticas educacionais brasileiras. E tem como objetivos específicos, identificar se o programa Pró-Letramento integra uma política de valorização do magistério que visa a melhoria das condições de trabalho, remuneração e atuação profissional; investigar que concepção de formação continuada está presente nesta política educacional, se restrita a conhecimentos práticos ou mais amplos no sentido de propiciar a compreensão do contexto social em que se processa a atuação profissional e, verificar se o Pró-Letramento tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema ou a intensificação do trabalho docente.

O termo “repercussão”, norteador desta análise, está relacionado às modificações decorrentes do programa Pró-Letramento no contexto profissional dos professores: se tem trazido melhoria para a atuação profissional dos professores, no sentido pedagógico e político<sup>1</sup>, e, se o referido programa tem sido parte de uma política de formação e valorização dos profissionais do magistério que visa a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores dentre outras modificações.

## O OBJETO DE ESTUDO

O programa Pró-Letramento foi criado em 2005, em decorrência de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional<sup>2</sup> e, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004.

---

<sup>1</sup> Em termos pedagógicos, pretende-se analisar se a melhoria da atuação dos professores se restringe a melhoria dos resultados nas avaliações nacionais ou se são consideradas as diferentes realidades educacionais. E em termos políticos, se o Pró-letramento tem favorecido uma atuação docente mais coletiva, no sentido de mobilização dos profissionais da educação básica em torno de melhores condições de trabalho e formação.

<sup>2</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) é um exemplo de avaliação da educação pautada em parâmetros internacionais. O PISA consiste em um exame internacional que vem sendo aplicado a estudantes,

Com base na análise de que a avaliação da educação nacional, sobretudo a partir da década de 2000, tem sido submetida aos parâmetros internacionais de avaliação, é importante apontar a implicação disso no surgimento do Pró-Letramento.

Nessa direção, é preciso destacar este programa de formação continuada de professores como parte de uma política governamental influenciada pelos organismos internacionais, com as mediações necessárias, por meio de processos mais amplos de avaliação, que tem implicado na situação atual dos professores, de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente, assim como na responsabilização desses profissionais pelo sucesso da educação, em precárias condições de atuação profissional.

Diante disso e do recente momento vivenciado pela política educacional brasileira, inaugurado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Ministério da Educação instituiu, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com a finalidade de “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino” (BRASIL, 2005, p.10). A rede é composta pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB); Sistemas de Ensino, mediante as secretarias estaduais e municipais de educação e por universidades que se constituem em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação.

O programa Pró-Letramento apresenta-se como estratégia de formação continuada a distância e em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de Leitura/Escrita e Matemática.

O programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>3</sup>.

O processo formativo do programa Pró-Letramento, conforme informa o Guia Geral do Pró-Letramento (2010), é constituído de seis etapas: 1) Apresentação do programa; 2)

---

em média, a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de leitura, matemática e ciências tidos como parâmetro da performance exigida pela sociedade globalizada, coordenado internacionalmente pela OCDE (MAUÉS, 2009).

<sup>3</sup> A partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB.

Seleção dos tutores; 3) Adesão; 4) Formação dos tutores; 5) Formação dos cursistas e 6) Revezamento.

No que concerne aos participantes do programa Pró-Letramento, são basicamente: o coordenador geral, o formador de professor tutor, o professor tutor e o professor cursista (MEC, 2007). Sendo que o professor cursista constitui o objeto deste estudo.

## PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o presente estudo, de caráter predominantemente qualitativo, subsidiado por levantamento bibliográfico (e depois por uma revisão da literatura) para a sustentação da temática e destinado à investigação da repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas situadas nos municípios de Belém e Ananindeua, no estado do Pará<sup>4</sup>, que participaram (ou que estão participando) da formação oferecida por este programa no período de 2008 a 2011, foram utilizados como procedimentos para a coleta de dados a realização de entrevista semiestruturada e, de modo suplementar, realizadas visitas à UFPA e à SEDUC para a obtenção de dados preliminares para a pesquisa.

É importante destacar que o programa Pró-Letramento foi selecionado para análise a partir dos seguintes critérios: 1) a ampla adesão dos municípios do estado do Pará<sup>5</sup> ao programa; 2) o contexto de implementação desta política educacional (atualidade) e, 3) Por constituir-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática, duas áreas do conhecimento que têm sido destacadas na avaliação nacional e internacional da educação.

Em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico foi utilizado como aporte teórico para fundamentar o estudo da temática. Com base em alguns autores que trazem ampla discussão sobre a reforma do Estado, formação de professores e, trabalho docente. Sobre a questão da reforma do Estado é relevante destacar Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), Haddad (2009), Peroni (2003) e Antunes (2001). Em relação à formação de professores, por sua vez, é importante destacar Scheibe (2002; 2010), Freitas (2002), Santos (1998; 2004), Cabral Neto e Macêdo (2006), Kramer (1989) e Vieira (2002) e, sobre a temática trabalho docente, Oliveira (2003; 2004) e Maués (2003; 2006; 2009).

---

<sup>4</sup> No estado do Pará, o programa foi implementado em 2008, a partir dos polos localizados nos municípios de Belém, Santarém, Bragança e Marabá.

<sup>5</sup> De acordo com dados do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI)/UFPA, obtidos em 2010, dos 143 municípios do Pará, 91 municípios foram atendidos, 13 estão sendo atendidos e 39 municípios não foram atendidos. Sendo que atualmente o Pará é constituído de 144 municípios.

Neste momento, também é importante destacar o levantamento de documentos e da legislação relacionada ao programa de formação continuada, tais como: O Guia geral do Pró-Letramento (2007; 2010) e as resoluções do FNDE nº 48/2006, nº 33/2009 e nº 24/2010, referentes ao pagamento de bolsas de estudo para os professores da educação básica, em exercício, participantes de programas de formação inicial e continuada.

Em um segundo momento foram realizadas visitas ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA) e à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em busca de escolas públicas de atuação de professores participantes das formações na condição de cursistas e de outros dados relacionados ao Pró-Letramento no estado do Pará. Neste momento da pesquisa foram encontrados muitos obstáculos relacionados à escassez de registros referentes às formações e às inúmeras mudanças de coordenação do programa no estado do Pará, o que também propiciou a obtenção de informações incompletas, desconstruídas e algumas vezes de pouca credibilidade. No entanto, é relevante destacar que de modo geral os gestores com os quais se estabeleceu contato se mostraram solícitos em participar da pesquisa.

Em um terceiro momento passaram a ser realizadas entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro constituído por oito questões (Apêndice 3), com professoras cursistas do Pró-Letramento, na Escola Estadual Antônio Bezerra Falcão, na qual estava ocorrendo a formação do programa, tanto em Alfabetização e Linguagem quanto em Matemática, durante um período de quatro semanas.

No que se refere à seleção das entrevistadas, registra-se que a entrevista realizada com professoras cursistas foi considerada mais indicada, pelo motivo de que a pesquisa busca investigar de que forma o Pró-Letramento, um programa de formação à distância e em serviço, tem repercutido no trabalho docente.

A entrevista semiestruturada, que segundo Laville e Dionne (1999) é uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188) foi selecionada como instrumento de coleta de dados, devido ao entendimento de que esta propiciaria uma análise mais ampla sobre a formação continuada promovida pelo Pró-Letramento e condições de trabalho de professores de escolas públicas que participam como cursistas deste programa. Thiollent (1985) afirma que por meio deste tipo de entrevista, denominada por ele de não diretiva, o entrevistado pode explorar melhor sua experiência com o objeto de estudo.

A entrevista foi realizada com professoras que atuam em escolas públicas dos municípios de Belém e Ananindeua, diferentemente do que constava no projeto submetido à

seleção, que previa a realização de entrevistas com professores cursistas que atuam em escolas públicas situadas no município de Belém.

A mudança ocorreu devido à dificuldade em encontrar os professores cursistas do Pró-Letramento que atuam em escolas do município de Belém. Os nomes dessas escolas constavam em listas de frequência de professores cursistas utilizadas em seminários (de acompanhamento e avaliação) e nas fichas de inscrição desses professores, as quais se teve acesso durante visita à Secretaria do Pró-Letramento no IEMCI e na Coordenação do Pró-Letramento na SEDUC. O fato é que a participação no curso do Pró-Letramento, pelo menos nos municípios de Belém e Ananindeua, ocorre de forma muito individualizada, tendo em vista que apenas alguns professores das escolas pesquisadas se tornaram cursistas desse programa de formação continuada. Em decorrência disso, algumas escolas declararam não ter informação sobre a participação de seus professores neste programa e, outras declararam não ter na escola professores que tivessem participado da formação do Pró-Letramento.

Diante disso, seria necessário visitar várias escolas de Belém para realizar as entrevistas, o que tornaria inviável a pesquisa de campo devido ao período restrito que se tem para conclusão do curso de mestrado (dois anos). Sendo assim, optou-se por realizar as entrevistas em uma única escola no município de Ananindeua<sup>6</sup>, na qual estavam sendo realizadas, simultaneamente, as duas etapas do curso de formação continuada, a 1ª etapa e o revezamento, com professoras cursistas do Pró-Letramento, que atuam nos municípios de Belém e Ananindeua. As entrevistas, desse modo, foram realizadas com as professoras cursistas que atuam em escolas públicas desses municípios.

É importante frisar que foram realizadas 21 (vinte e uma) entrevistas com professoras<sup>7</sup> que atuam em escolas públicas (municipais ou estaduais) situadas nos municípios de Belém e Ananindeua, no turno da manhã e/ou tarde e/ou noite e em diferentes disciplinas e séries. No entanto, para fins de análise dos relatos foi selecionada a amostra de 16 (dezesseis) professoras, tendo em vista o critério de que deveriam ser professoras que estivessem no exercício cotidiano da docência em sala de aula, nas séries iniciais de escolas públicas, em uma ou mais turmas.

Desse modo, as entrevistas das professoras que estavam atuando como inspetora, coordenadora pedagógica, professora auxiliar ou como professora itinerante (educação

---

<sup>6</sup> A seleção dessa escola, na qual foram realizadas as entrevistas com professoras cursistas do Pró-letramento, ocorreu a partir de contato estabelecido com uma das professoras cursistas do programa que estava em processo de formação continuada nessa escola.

<sup>7</sup> Em relação ao fato de terem sido entrevistadas somente professoras, não se deve a intenção de realização de uma análise em que sejam consideradas, de forma central, as relações de gênero no que se refere a categoria docente, mas devido ao grupo entrevistado ser constituído somente por mulheres.

especial), por não atenderem os critérios de seleção dos entrevistados, não foram consideradas nessa análise. O perfil profissional das professoras entrevistadas será apresentado nos Quadros 9 e 10, inseridos no terceiro capítulo.

Com a intenção de preservar a identidade das professoras cursistas entrevistadas, foram utilizados nomes de obras literárias de famosos autores brasileiros e portugueses tais como: Helena e Iaiá de Machado de Assis; Lucíola e Iracema de José de Alencar; Flor de Lis de Aloísio de Azevedo, A moreninha de Manoel de Macedo, Sagarana de Guimarães Rosa, Gabriela, Dona Flor e Tieta de Jorge Amado; Dôra, Doralina de Rachel de Queiroz; Clarissa de Érico Veríssimo; América de Monteiro Lobato; Poesias de Mario de Andrade, Engracadinha de Nelson Rodrigues e Aruanda de Eneida de Moraes.

Para a análise dos dados da pesquisa foi realizada análise do conteúdo, por considerar, que este conjunto de técnicas permite a sistematização das entrevistas realizadas com as professoras envolvidas no programa de formação Pró-Letramento, em consonância com a literatura referente à formação de professores no contexto neoliberal das políticas educacionais, tal como sugerido na definição de Bardin (2010, p. 44) de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a sistematização dos dados coletados foram elaborados os quadros de pré-análise que funcionaram como um suporte para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, no sentido de permitir a categorização dos relatos dos sujeitos da pesquisa à luz do referencial teórico reunido para este estudo.

A partir de uma revisão da literatura, das questões motivadoras e dos objetivos do estudo foi considerada a seguinte categorização temática: 1) Formação Continuada e valorização profissional; 2) Formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente; 3) Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional e, 4) Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente.

A formação continuada e valorização profissional é apresentada como categoria de análise, devido ao entendimento da necessidade de uma política de formação de professores afinada com a perspectiva da ANFOPE de institucionalização de uma política nacional de

formação e valorização dos/das profissionais da educação, em que a formação e a valorização são vistas como indissociáveis.

Scheibe (2010) e Freitas (2007) também apontam para a necessidade de uma política de formação de professores vinculada à valorização desses profissionais. Scheibe (2010) destaca que estratégias políticas consistentes, coerentes e permanentes de formação inicial e continuada de professores devem se efetivar em conjunto com melhores condições de trabalho, carreira e de remuneração, numa perspectiva social e de competência técnica e política do trabalho docente.

Nessa direção, aponta-se também para a necessidade de se reafirmar a importância de uma política que promova uma formação continuada que mobilize o professor a participar do processo de elaboração da sua proposta de formação para que sejam consideradas as especificidades desses profissionais e que viabilize a fundamentação teórica para torná-lo um profissional capaz de pensar sobre sua atuação profissional e sobre a realidade social em que está inserida a escola – local de trabalho deste profissional.

No que se refere à categoria formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente, é relevante destacar, conforme analisa Oliveira (2004; 2006), que os professores, sobretudo a partir de 1990, têm tido o seu campo de atuação ampliado, no sentido de que além do trabalho em mais de um turno e ter que assumir turmas numerosas, está tendo que exercer funções na escola que não são próprias da sua formação profissional, tais como de psicólogo, assistente social, enfermeiro, dentre outras, além de lhes ser destinadas novas exigências profissionais, relacionadas às novas tecnologias, principalmente de conhecimentos de informática, sem a garantia das devidas condições necessárias para uma adequada atuação profissional, tais como tempo destinado ao planejamento e formação, recursos materiais (didáticos, financeiros e infraestruturais) e, de progressão na carreira.

A categoria trabalho docente e avaliação do desempenho profissional foi elencada devido à centralidade da formação e do trabalho docente no campo das políticas educacionais, no sentido de atribuição de responsabilidade ao professor pelo insucesso escolar, sem a consideração de um contexto mais amplo da sociedade que não oferece condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação, de modo particular, para os professores. É também relevante destacar a centralidade da formação/atuação do professor na busca da qualidade da educação preconizada pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Scheibe

(2010, p. 3) analisa a responsabilização do professor pelo desempenho escolar, da seguinte forma:

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros.

Em contrapartida, compartilhando da perspectiva de Scheibe (2010), é necessário pensar na importância da avaliação da formação e atuação docente, por meio de uma avaliação processual e diagnóstica, em todos os sistemas de ensino, a partir de critérios nacionalmente definidos, que propiciem a identificação de lacunas na formação inicial e que contribua para a realização de formação continuada que subsidie a melhoria do desempenho profissional e progressão na carreira, em contraposição à perspectiva de avaliação como instrumento de punição dos profissionais da educação. Desse modo, os processos avaliativos passam a ser “instrumentos para identificação das necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem” (p. 7).

As categorias condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente, também foi selecionada devido a autores do campo das políticas educacionais, tais como Santos (2008) e Oliveira (2004), apontarem que não têm sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infraestrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada e, também devido à compreensão de ser imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores.

Franco (2008, p. 59) define a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”.

Nessa direção, foi trabalhada a inferência como procedimento de análise dos dados, que de acordo com Bardin (2010), permite deduzir de maneira lógica os conhecimentos sobre os entrevistados ou sobre o contexto desses participantes da pesquisa.

Esta foi a trajetória metodológica para a realização desse estudo. Por meio da análise do programa Pró-Letramento buscou-se identificar as características marcantes das políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal, no sentido de verificar que contribuições

e contradições têm trazido para a formação continuada de professores, e de que forma tem influenciado no trabalho docente.

A dissertação encontra-se organizada em três capítulos. O primeiro capítulo centra-se na análise do contexto da reforma do Estado brasileiro e suas implicações para a formação de professores. O segundo capítulo traz a caracterização do programa Pró-Letramento, com base em algumas configurações das políticas educacionais brasileiras. O terceiro capítulo consiste na análise dos dados coletados mediante pesquisa de campo, referente à repercussão do programa de formação continuada Pró-Letramento no trabalho de professoras de educação básica que atuam em escolas públicas dos municípios de Belém e Ananindeua. E finalmente são apresentadas algumas considerações finais referentes à pesquisa.

## Capítulo 1

### O CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso completo da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRÓ; PUIG, 1998, p. 16).

Este capítulo trata do contexto socioeconômico, no qual foram definidas as políticas públicas educacionais, a partir da década de 1990, considerando as profundas mudanças sociais que vêm ocorrendo desde a década de 1970 até os anos 2000, configuradas pela intensificação do processo de globalização, reorganização do papel do Estado e pelo protagonismo dos organismos internacionais que têm influenciado as políticas educacionais brasileiras. Nesse momento, também serão analisados como têm se configurado a política de formação de professores e o trabalho docente, diante dessas mudanças sociais e da reforma do Estado, assim como a legislação educacional brasileira.

#### 1.1 A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste primeiro capítulo é importante analisar que na década de 1970 se registra o ápice de um significativo crescimento econômico no mundo que ficou conhecido como os “trinta gloriosos”, – um período que começou no final da Segunda Guerra Mundial e que se encerra nos anos 1970.

A crise encerra esse período de mudanças<sup>8</sup> na estrutura do sistema capitalista em decorrência do esgotamento do processo de produção vigente conhecido como taylorismo/fordismo, um padrão capitalista desenvolvido durante o século XX, que “se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril” (ANTUNES, 2001, p. 16), alinhado a um modelo de Estado denominado keynesiano ou Estado de bem-estar social.

---

<sup>8</sup> No campo econômico, as mudanças foram decorrentes dos avanços tecnológicos, da intensificação da globalização da economia e de novos padrões de organização do trabalho e, no campo político, a redefinição do papel do Estado, propiciou a privatização, a terceirização, a desregulamentação, a focalização de programas sociais e a descentralização (CABRAL NETO; MACÊDO, 2006, p. 210).

De acordo com Peroni (2003), neste Estado Keneysiano ou Estado de bem-estar social ou *welfare State* o “Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos [...]. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa [...]”(p. 22). Além disso, o Estado visava garantir o pleno emprego, assim como exercia, direta ou indiretamente, o papel de regulador dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores na produção.

Daí então, impulsionadas pelo avanço tecnológico, aprofundaram-se as transformações no processo produtivo, o que fez emergir outros processos, com destaque para o toyotismo. Segundo Antunes (2001), o toyotismo tem como principais características a produção heterogênea vinculada à demanda; trabalho operário em equipe, com múltiplas funções (polivalência); o princípio do *just in time* que significa o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona sob o sistema *Kanban*, que consiste em placas ou senhas de comando para a reposição de peças e de estoque, o que propiciou a necessidade de modernização dos países.

É importante situar esta mudança do paradigma produtivo, do taylorismo para o toyotismo, iniciada no “chão da fábrica”, no sentido de que tanto um quanto o outro influenciaram, de modo significativo, os processos educacionais. Tal como destaca Apple (1995), em relação à influência do taylorismo nos processos educacionais, como a padronização dos currículos, a racionalização do ensino, a avaliação centrada no desempenho e o controle do trabalho dos professores.

Assim, o toyotismo influenciou o processo de construção de um novo perfil profissional para o trabalhador em geral, incluindo o professor. Algumas características desse perfil são que o trabalhador deve ser mais flexível, eficiente e polivalente, que atenda às inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações tecnológicas e da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

Apple (1995), nessa direção, afirma que a reestruturação produtiva e a crise econômica, sobretudo, a partir de 1970, têm causado impacto profundo sobre a forma como tem se desenvolvido a atuação dos professores, o que tem provocado a perda ou redução da autonomia no processo de trabalho.

Para o Brasil, assim como para outros países, era preciso modernizar-se e retomar o crescimento econômico. Também é importante frisar que esta crise do capitalismo se desdobrou em algumas outras crises que constituem a crise do Estado, tal como analisa Ferreira (2005):

[...] a) a crise do modelo burocrático de gestão pública, que registra os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado; b) a Crise econômica, que visa um Estado regulador, indutor, coordenador dos agentes econômicos e sociais; c) a crise fiscal, que é o excesso de gasto público social; d) a crise política, que questiona a incapacidade de institucionalizar o processo de democracia e promover a cidadania; e, e) a crise social, que se retrata na crise de Bem-Estar Social (FERREIRA, 2005, p. 34).

Tal cenário propiciou a submissão dos países periféricos, de modo particular os países da América Latina, a um conjunto de reformas que se caracterizaram pela abertura da economia ao capital internacional, por redução dos gastos sociais, pela desregulamentação dos mercados<sup>9</sup>, pelas privatizações de empresas públicas<sup>10</sup> e pela terceirização.

Diante dessa conjuntura, na tentativa de resolver o problema econômico foi proposta a Reforma do Estado Brasileiro, tendo sido criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) para conduzir este processo. Conforme a análise de Peroni (2003), o motivo apresentado pelo governo federal brasileiro para a implementação desta reforma seria a crise fiscal, mas, segundo a autora, na realidade o país sofria as consequências da crise do capital, sendo a crise fiscal apenas parte desta crise mais ampla, tanto é que as propostas reformistas têm se propagado por meio de medidas paliativas, que não resolvem integralmente os problemas, além do que tem fragilizado o Estado no que concerne às políticas sociais.

As reformas, sob esta perspectiva, têm sido conduzidas por medidas reguladoras, sob o pretexto de superação da crise do Estado. Conforme manifestado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado no início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), mas precisamente, proposto em 1995 pelo MARE:

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida que envolvem investimento em capital humano [...] (BRASIL, 1995).

Esta perspectiva é proveniente das orientações dos organismos internacionais, tal como demonstram os documentos do Banco Mundial (1995), CEPAL (1992), PNUD (1990), UNESCO (1990) e UNICEF (1995), que apontam que a reforma deve orientar-se por uma

<sup>9</sup>O Estado com pouca ou nenhuma restrição a atuação do capital em um determinado país. Ou ainda, o Estado regula as políticas sociais em favor dos interesses de mercado (SANTOS, 2008).

<sup>10</sup>Sobre a questão da privatização de empresas públicas, é preciso destacar a privatização da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD); do setor de energia elétrica; do setor de telecomunicações, incluindo a Telebrás e, o fim do monopólio da Petrobras sobre a exploração e o refinamento do petróleo e sobre a exploração de gás natural (Fonte: Biblioteca Virtual da Presidência).

lógica de mercado, e a educação inserida em tal contexto, por sua vez, tem assumido uma tendência mercadológica.

Na condição de “marco inicial” do processo que iria desencadear a Reforma do Estado brasileiro, em 1995, é importante destacar que em 1990 foi realizada a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que trouxe a proposta de maior equidade<sup>11</sup> social nos países mais pobres e populosos do Mundo, sob o propósito de redução das desigualdades sociais por meio do desenvolvimento econômico, no qual a educação exerce papel preponderante.

Shiroma et al. (2007) destacam que nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9” se comprometeram em impulsionar políticas educativas com o propósito de assegurar uma educação básica de qualidade, conforme os princípios acordados na Declaração de Jomtien, em articulação com o Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All (EFA)*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de caráter avaliativo.

O Brasil, seguindo as “orientações vindas de fora”, logo aderiu à implementação de reformas nos seus sistemas públicos de educação básica de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração de Jomtien, marcada pela consolidação das políticas neoliberais com grande intervenção dos organismos internacionais de financiamento. Para atender ao propósito de adequação ao referido contexto neoliberal e atender as orientações da Conferência Mundial foi elaborado em 1993, o Plano Decenal de Educação que apresentava como principais metas ampliar progressivamente o gasto público em educação com base no PIB, a fim de atingir o índice de 5,5% e elevar também de forma progressiva a remuneração do magistério, mediante um plano de carreira. Esse plano não saiu do papel, não tendo, pois, sido implementado.

É relevante analisar que a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, e, por conseguinte, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) representam um marco para o protagonismo dos organismos

---

<sup>11</sup> De acordo com Shiroma et.al (2007), a equidade, com base na proposta dos organismos internacionais, não é mais considerada simplesmente em termos de cobertura, mas centrada na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias destinadas à resolução do problema dos excluídos do ensino e da capacitação.

internacionais, e para o cenário atual das políticas públicas educacionais experienciadas no Brasil, tendo em vista que esse documento orientou a constituição das bases para o reforço da educação como fomentadora do desenvolvimento econômico e da aquisição de competências<sup>12</sup> para a atuação dos indivíduos no mercado de trabalho; para a concepção de educação centrada nos resultados obtidos com base na avaliação de desempenho pautada em parâmetros internacionais de aprendizagem; o que tem propiciado o acirramento da competitividade entre os países, ranqueamento de escolas, responsabilização do professor pelo desempenho escolar sem, contudo serem consideradas as condições materiais de trabalho deste profissional.

Nesse sentido, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Além disso, os docentes estão tendo que assumir variadas funções que estão além de sua formação, o que tem contribuído para o sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional e pela constatação de que a função de ensinar às vezes não é mais importante. Nesse contexto, se caracteriza o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, pois tais reformas tendem a retirar a autonomia desses profissionais, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Em consonância com o protagonismo dos organismos internacionais no campo das políticas educacionais, Santos (2006) constata que as reformas propostas pelo Estado brasileiro, e em sua maioria implementadas, apontam para um Estado mínimo na sua função social, no atendimento dos direitos de cidadania e máximo em favor do setor privado, no sentido de beneficiar/apoiar o capital, o que, segundo Anderson apud Lima (2006), configura a concepção neoliberal. Desse modo, o Estado reduz custos com as políticas sociais, e com isso, favorece a privatização do setor social, em especial da educação, como medida de superação da crise do Estado, e conforme analisa Oliveira (2005), torna-se um Estado regulador, que controla o funcionamento dos serviços públicos em favor do mercado. Haddad et al. (2008), ao analisarem a visão do Banco Mundial sobre a educação, demonstram esta perspectiva mercadológica de educação em voga, da seguinte forma:

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e

---

<sup>12</sup> Maués (2003) afirma que o desenvolvimento de competências visa atender as exigências do mercado de trabalho e os interesses dos organismos internacionais, por priorizar o saber-executar em detrimento do conhecimento.

valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais (HADDAD et al., 2008, p. 27).

A materialização das reformas no campo educacional por meio das políticas educacionais, nessa direção, tem apontado para a perspectiva de educação destinada a atender as demandas do mercado de trabalho, sob os princípios de produtividade, eficiência, eficácia, polivalência e flexibilidade, sem, contudo, considerar que esta deve ter relevância social.

Desse modo, a década de 1990 se constituiu de propostas educacionais de mudança para a melhoria da qualidade da educação, com a utilização de estratégias de ação pautadas em indicadores de produtividade e competitividade voltadas para a superação do fracasso escolar no ensino nacional, diagnosticado pelos organismos internacionais, sendo os principais o Banco Mundial, a UNESCO, o PNUD e o UNICEF, promotores da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos.

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB 9.394/1996, as propostas das políticas educacionais implantadas para a educação básica foram pautadas na descentralização. No entanto, verifica-se que apesar da proposta de políticas de descentralização, o que prevalece é a centralização no que se refere à elaboração e avaliação das políticas educacionais na esfera federal e a desresponsabilização do Estado pela manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito transferindo-a para a sociedade e, em especial para o setor privado.

Em relação aos processos avaliativos das políticas educacionais para a educação básica, Lima (2006) constata que o sistema de avaliação da educação básica, sob a perspectiva dos organismos internacionais, tem considerado parâmetros curriculares únicos para tratar de uma realidade marcada pela diversidade, o que torna insignificante as informações para a aprovação de mudanças. Além disso, o processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e alunos.

Em contrapartida, se pretende, conforme preconizado pelos movimentos sociais ligados à educação tais como CNTE, ANFOPE, ANPEd, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, uma política de avaliação da educação básica que promova a participação efetiva, a autonomia e resultados destinados à intervenção para a melhoria da

escola pública. Assim sendo, torna-se latente a necessidade de reorientação da política educacional para a educação básica que priorize uma educação com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável e, pautada nos princípios de inclusão social e na constituição de um cidadão crítico.

O Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, e a consequente Declaração de Dakar (2000) representaram a retomada do compromisso em alcançar os objetivos e metas da Educação para Todos assumido na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos de 1990 e, portanto é a evidência do fracasso do atendimento das metas, ou do atendimento apenas parcial.

Este evento, o Fórum de Dakar, reafirma a perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento econômico e a prescrição de adesão dos governos ao projeto dos organismos internacionais em vista da redução das desigualdades sociais entre os países. No entanto é preciso analisar que é marcante no documento tornar os países “terreno propício” aos interesses do capital, em outros termos, tornar a economia estável para o crescimento econômico. Em relação a essa dependência do capitalismo do Estado, Cury (2000, p. 100) afirma que:

[...] o capitalismo não conseguia providenciar suas condições de existência extra econômicas com os próprios recursos e, portanto, precisava do Estado para isso. Mais particularmente, enfrentava três ‘problemas centrais’: garantir uma infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema.

Na primeira década dos anos 2000, as políticas em vigência foram aprofundadas e algumas outras foram introduzidas, mas seguindo a mesma lógica. Assim é que com o objetivo de suprir, de forma direta ou indireta, as deficiências na formação dos profissionais da educação básica foram criados diversos programas, políticas educacionais e leis, tais como: O Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei 6.094/2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (aprovado pelo mesmo decreto), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>13</sup>, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 e a Rede Nacional de Formação Continuada

---

<sup>13</sup> O FUNDEB foi antecedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional 14/1995 e pela Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996.

de Professores de Educação Básica, em 2005, que foi instituída com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, integrada por universidades que se configuram como centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, tendo como público-alvo prioritário professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, dentre outras ações. A referida rede é constituída, segundo Freitas (2007), dos programas Pró-Formação, o Pró-Infantil e Pró-Letramento, sendo este último objeto deste estudo. A autora caracteriza os programas da seguinte forma:

[...] o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática (FREITAS, 2007, p. 4).

É importante também ressaltar a lei 11.502/2007 que modifica a estrutura e as competências da CAPES, que passou a ter a tarefa de induzir e fomentar convênios com as esferas federativas, voltados para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, o que originou o decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, resultando no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Com base no cenário educacional apresentado é que se frisa que se fazem necessárias condições sociais e materiais favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem e valorização profissional do magistério para o alcance efetivo da qualidade da educação.

## 1.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Com base na centralidade das políticas educacionais voltadas para o professor na lógica de que ele é responsável pela qualidade da educação e na necessidade de capacitação para adaptação às demandas de mercado, na lógica neoliberal, mediante reformas

educacionais e, partindo da análise de Torres (2009)<sup>14</sup>, é importante destacar a política do Banco Mundial<sup>15</sup> para a formação docente, por meio dos seguintes pontos: 1) Prioridade da formação continuada (capacitação em serviço) em detrimento da formação inicial; 2) Incentivo à modalidade educação à distância tanto para formação inicial quanto para formação continuada; 3) Ênfase da formação continuada no conteúdo das matérias e não nos conhecimentos pedagógicos; 4) Participação dos professores apenas na execução e não na elaboração de políticas e programas educacionais e, 5) Proposição de uma política pautada em estudos realizados por países desenvolvidos, sem a devida consideração das peculiaridades dos países em que será implementada tal política.

Conforme a análise dessa autora referente à política do Banco Mundial para a formação de professores é relevante destacar que no primeiro e segundo pontos - a prioridade de realização da formação continuada em serviço em detrimento da formação inicial e o incentivo à educação à distância para a formação inicial e continuada- são privilegiados os aspectos econômicos, no sentido de ser considerada a relação custo-benefício que consiste na utilização de uma estratégia educacional eficiente a custos reduzidos.

Esta perspectiva manifesta a contradição do propósito reformista de redução de investimento na educação e, principalmente na formação de professores e o discurso dos propositores das reformas educacionais que consideram a educação como fomentadora do desenvolvimento econômico e, os professores como os principais responsáveis pelo desempenho do sistema educacional.

Em relação ao terceiro e quarto pontos – ênfase da formação continuada no conteúdo das matérias e não nos conhecimentos pedagógicos e participação dos professores apenas na execução e não na elaboração de políticas e programas educacionais – o professor assume um papel passivo em seu processo de formação, tendo em vista que é priorizado o conteúdo a ser transmitido/adquirido e não o como ensinar melhor tal conteúdo, o que fazer com o conteúdo aprendido, para que ensinar/aprender tal conteúdo e por que se deve ensinar/aprender determinado conteúdo. Além disso, este professor não é contemplado pelas reformas educativas, tendo em vista que sua formação não propicia a aquisição de conhecimentos

---

<sup>14</sup> A autora Rosa Maria Torres, pedagoga, lingüista e jornalista educativa, apesar de ser também assessora educativa da UNICEF em Nova York e de ter trabalhado como especialista em educação básica em programas de vários países e consultora de diversos organismos nacionais e internacionais, no artigo intitulado “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial” critica a política dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial para a Educação, apontando as principais características dessa política destinada aos professores.

<sup>15</sup> O documento em questão é “Prioridades y Estrategias para La educacion. Examen Del Banco Mundial, 1995”.

teóricos consistentes que subsidiem sua atuação docente, além de não contarem com valorização profissional e condições de trabalho favoráveis.

No que se refere ao quinto ponto de análise, que consiste em propostas para a educação básica, destinadas aos países em desenvolvimento, mas pautadas nos estudos dos países centrais, é relevante considerar que tal iniciativa propicia o desencadeamento de um processo de homogeneização da política educacional, que toma como experiências exitosas propostas de políticas que desconsideram os problemas, soluções e modelos de desenvolvimento educacionais dos países em que serão testadas.

Este ponto implica na percepção de uma política internacional prescrita aos países em desenvolvimento que desconsidera as condições materiais para a materialização das reformas, em prol de interesses mercadológicos, tais como privilégio da atuação da iniciativa privada na educação, a relação custo-benefício, que consiste na busca de eficiência a custos reduzidos e na conformação dos professores às mudanças no processo de trabalho, em condições desfavoráveis de atuação.

Com base nesse contexto, de uma política de desvalorização e de responsabilização dos professores pelo desempenho do sistema, é propício citar Oliveira (2004) quando afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (p. 1), o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para esta autora, estes termos estão relacionados ao fato de o professor ter de assumir múltiplas funções na escola, que não são próprias de sua formação profissional, além de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

Constata-se, desse modo, que se, por um lado, vigoram novas exigências profissionais destinadas aos professores, enfatizadas nas propostas de formação continuada de professores em serviço, por outro lado, não são garantidas pelas esferas governamentais, em especial por parte da esfera federal, condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente<sup>16</sup>.

Em relação à intensificação do trabalho docente, Pino, Vieira e Hypólito (2009) analisam que as características do processo de intensificação podem ser resumidas pelo fato de que os professores pressionados a atender novas exigências profissionais acabam

---

<sup>16</sup> Oliveira (2004) define trabalho docente como atividade em sala de aula, e na forma mais complexa, também a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

consentindo com inovações técnicas em condições não favoráveis de trabalho. Nessa perspectiva de acordo com estes autores a intensificação é um processo que:

i) Conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho, ii) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho [...], o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; iv) reduz a qualidade do tempo (para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento), viii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (p. 124).

Tal processo de intensificação do trabalho docente pode favorecer uma formação continuada também precária que, por conta de tantas atribuições destinadas a esses profissionais, acaba se desenvolvendo de forma aligeirada; provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e muitas vezes até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação/carreira profissional.

Apple (1995), com base no contexto da reestruturação produtiva, analisa que a intensificação, devido ao elevado controle do processo de trabalho dos professores, tem representado uma das formas pelas quais os trabalhadores educacionais perdem conquistas sociais e tem apresentado o “sentimento crônico de excesso de trabalho”. O autor, também afirma que a intensificação tende a destruir a sociabilidade dos trabalhadores (risco de isolamento) e, a provocar a diversificação de habilidades, aprendizagem em uma gama mais ampla de habilidades que pode comprometer a sua especialidade, a docência.

No campo das políticas educacionais, também é relevante destacar que não tem sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infraestrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (SANTOS, 2008). Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que esses profissionais contem com subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

Nessa perspectiva, a ANFOPE “defende uma política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada”(ANFOPE, 2001, p. 3).

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>17</sup>, que tem como objetivo contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, retoma os preceitos trazidos pela ANFOPE em contrariedade à atual política educacional, tal como a proposta de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em que formação e valorização profissional são consideradas indissociáveis, manifestada da seguinte forma, no referido documento:

Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, o acesso via concurso público (CONAE, 2010, p. 78).

A valorização profissional balizada na concepção de uma base comum nacional de formação, conforme o mesmo documento implica também reafirmar a função docente, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando os professores como formuladores de propostas e não meros executores. É preciso registrar que a base comum nacional de formação está relacionada à garantia de uma concepção de formação pautada no desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria e prática, na centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e no entendimento da pesquisa como eixo central da formação.

A valorização profissional também é apresentada na legislação educacional, sendo caracterizada da seguinte forma, pela LDB 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001, respectivamente:

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

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.23).

---

<sup>17</sup> A Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino, com os órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil com o tema “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação” resultou em um documento que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação e que será analisado neste trabalho.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 61).

Desse modo, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério deve suscitar a criação de um plano de carreira específico para todos os profissionais da educação que assegure a promoção da qualidade social da educação e a efetiva formação e valorização dos professores “ piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma [...]” (CONAE, 2010, p.95). Além disso, são apontados neste documento como forma de valorização do profissional docente, o acesso desses profissionais a equipamentos didático-pedagógicos de multimídia e a definição e garantia de um padrão mínimo de infraestrutura nas escolas, tais como laboratórios de informática, com acesso à internet, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva e atividades culturais.

No que concerne à educação à distância (EAD), como modalidade de formação dos profissionais do magistério, se faz necessário destacar alguns pontos. A formação inicial e continuada deve ocorrer de forma presencial, e de forma excepcional na modalidade de EAD para os professores em exercício, onde não existam cursos presenciais, com oferta desenvolvida “sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação” (CONAE, 2010, p. 83), tendo em vista centenas de cursos de EAD oferecidos sem o devido acompanhamento pedagógico, sem a aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade, visando apenas o lucro e a distribuição de diplomas em curto prazo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), apesar de sugerir que a formação à distância deve ser subsidiária à formação presencial, tanto inicial quanto continuada, não estabelece a necessidade de se manter um rígido acompanhamento dos cursos de formação à distância, o que implica em abertura para a implementação de cursos de qualidade questionável, tal como pode ser observado no art. 62<sup>18</sup>, nos §2º e §3º, desta lei:

---

<sup>18</sup> A Lei 12.056/2009 acrescenta parágrafos ao artigo 62 da LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

§ 1º 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, p.22).

A articulação do MEC, dos sistemas de ensino e das universidades, segundo o documento final da CONAE, neste sentido deve visar políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e o acompanhando os cursos de EAD, de modo que estes últimos sejam implementados com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável e, pautada nos princípios de inclusão social e na constituição de um cidadão crítico.

No que se refere à obrigatoriedade de financiamento pelo poder público da formação inicial e continuada, é necessário garantir a responsabilidade da União no custeio dessas políticas, tendo em vista que deve ser assegurada graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a todos os profissionais da educação, assim como ajuda de custo aos profissionais que residam em bairros/municípios afastados do município-sede, para que possam participar da formação continuada e, concessão de bolsas de estudo para professores da rede pública que ingressarem no mestrado e doutorado. É importante frisar, também, que se preconiza a garantia de que os cursos de formação realizados pelos profissionais da educação, em particular pelos professores, devem ser considerados pré-requisito para a valorização profissional, materializados em promoção funcional, devendo constar no plano de cargos, carreiras e salários.

Em concordância com Vieira (2002), é preciso analisar a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa, tendo em vista a promoção de formação muito focalizada e de curta duração.

Tal formação de professores, sob este prisma, tem se desenvolvido, mediante soluções emergenciais, tais como cursos de formação inicial à distância, cursos de duração reduzida, aproveitamento de estudantes ou de outros profissionais como docentes, assim

como políticas aligeiradas de formação promovidas pela iniciativa privada, com conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública (CONAE, 2010).

Nessa direção, a concepção de formação prevista nas orientações dos organismos internacionais, tem sido, com as devidas mediações, sobretudo a partir da década de 1990, incorporadas gradativamente aos programas de formação de professores implementados no país. Cabral Neto e Macêdo (2006) caracterizam a formação continuada, implementada pelas políticas educacionais, inseridas em um contexto reformista da seguinte forma:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...] (p. 212).

No contexto atual dos programas governamentais, nesta perspectiva, a educação à distância é apresentada como estratégia de formação continuada de professores por ser considerada pelos gestores educacionais, conforme analisado anteriormente sob a perspectiva do Banco Mundial e, no presente momento, segundo Cabral Neto e Macêdo (2006), como uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática, muitas vezes resultando em processos restritos à transmissão de conteúdos escolares e escassos no que se refere a aspectos pedagógicos.

Para Santos (2004), esta é uma estratégia de formação continuada orientada por uma visão utilitarista de educação, tendo em vista que busca atender os critérios de eficiência e eficácia, sendo configurados como a preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e como preocupação com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Para Cabral Neto e Macêdo (2006), nessa mesma perspectiva, diversos são os fatores que apontam para uma política governamental de formação continuada contrária à concepção de formação voltada para a melhoria da qualidade do trabalho docente. As principais contradições desses programas governamentais, segundo os referidos autores são: a) Os professores não participam do processo de elaboração dos programas; b) a reflexão sobre a atuação docente é restrita à sala de aula; c) os cursos de formação focalizam a aprendizagem

de conteúdos escolares e, d) o processo de formação é direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional.

Sob esta perspectiva, Maués (2003) discute o fato que as reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação referente ao papel que esse profissional deve desempenhar no mundo contemporâneo e que tais reformas na educação demonstram o poder dos organismos internacionais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos e o papel da educação como motor do crescimento econômico.

A formação continuada, como parte de todas as reformas, tem buscado o alinhamento dos professores, que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. Assim sendo, as propostas de formação continuada têm caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado, sempre pautada na questão da exigência de modernização dos sistemas de ensino. A partir da análise dessa compreensão de formação, fica configurado que as políticas governamentais têm sido aceitas, com certas mediações, e que o motivo maior da formação continuada tem sido a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização para esse novo mundo globalizado (MAUÉS, 2003, p. 12-13).

Em oposição a este cenário em que estão configuradas as políticas de formação, é importante mais uma vez destacar a CONAE, mediante uma perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, inicial ou continuada, que traz a proposta de ruptura com a dicotomia entre teoria e prática e, portanto, “com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas” (CONAE, 2010, p. 82), separando concepção e execução na prática educacional. Esta proposta de política de formação deve garantir uma formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a atuação profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. Nessa direção, essa política deve oferecer perspectivas teóricas de análise da prática para que esses profissionais compreendam os contextos históricos, sociais e organizacionais de sua atuação profissional.

Neste estudo, sob esse viés, é considerada necessária uma política que promova uma formação continuada que figure em momentos mais contínuos de formação; que estimule o professor a participar do processo de elaboração da sua proposta de formação para que sejam consideradas as especificidades desses profissionais; que possibilite condições favoráveis ao

desenvolvimento do trabalho docente e que viabilize a fundamentação teórica para torná-lo um profissional crítico capaz de refletir sobre sua atuação profissional e sobre a realidade social em que está inserida a escola, local de trabalho deste profissional.

### 1.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A legislação educacional que trata da política de formação de professores é vasta, o campo educacional é minado de leis, portarias, decretos e resoluções. No entanto, considerando os limites deste estudo será priorizada a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) considerando o momento de transição do PNE (2001-2010) para o então projeto de lei nº 8.035/2010, que tramita no Congresso Nacional, com a proposta do Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020.

#### 1.3.1 Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), no que se refere à formação de professores, é salutar destacar os principais aspectos que implicaram em significativas mudanças no cenário da atuação dos profissionais da educação, em especial dos profissionais do magistério.

Em um primeiro momento é propício analisar que a atual LDB (Lei nº 9.394/1996), regulamentada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, definiu novas orientações para a organização do ensino superior no Brasil, permitindo a implementação de modelos diversificados de instituições (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores), os quais têm conduzido à oferta de educação de qualidade questionável e o favorecimento do setor privado, tendo em vista a ruptura do trinômio ensino, pesquisa e extensão. Maués (2003) analisa o fato da seguinte forma:

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96 fica determinado que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” (art.62). Faz-se, neste artigo, a introdução de um novo lócus organizacional, diferente das Universidades, para abrigar a formação. Surgem, na letra da lei, os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter, dentre outras atividades “cursos formadores de profissionais para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (art. 63, I). Assim, a reforma

aponta para uma formação em nível superior, em Institutos Superiores e no Curso Normal Superior (p. 4).

Tal aspecto poderá ocasionar nas políticas de formação de professores no Brasil, segundo Linhares e Silva (2003):

Enfraquecimento da Universidade como lugar de formação de professores, em proveito do fortalecimento do ISE; e, também, o enfraquecimento do curso de graduação em pedagogia como lugar de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em proveito do fortalecimento do Curso Normal Superior (p.37).

A LDB prevê também no artigo 63, inciso II, a existência de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que pretendam se dedicar à educação básica, mediante a licenciatura especial, que consiste em uma “formação pedagógica” de 540 horas, o que diversifica ainda mais as possibilidades de formação dos profissionais da educação básica.

Monlevade (1997) afirma que a flexibilidade dos processos de formação, a ponto de permitir que profissionais de outras áreas possam ingressar no magistério por meio da complementação pedagógica, por meio dos cursos de licenciatura especial de 540 horas poderá contribuir para o retorno das chamadas “licenciaturas curtas”, amplamente criticadas pelos setores da sociedade civil organizada comprometida com a formação de professores no país.

Esse processo de aligeiramento e flexibilização, que tem implicado na banalização da formação de professores, contribui para a fragilização do processo de construção da identidade profissional dos professores, tendo em vista que “um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação” (LINHARES; SILVA, 2003, p. 45).

O artigo 87, parágrafo 4º da LDB, que aponta como meta que todos os professores da educação básica tenham nível superior até o fim da década da educação (1997-2007), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, constitui outro ponto da referida lei, amplamente discutido por entidades que defendem uma política global de formação de professores, dentre as quais a ANFOPE e a ANPED. Sobre esta questão é relevante destacar que tal propósito, findada a década da educação, ainda constitui um grande desafio no campo da política de formação de professores.

No que se refere à formação continuada de professores, esta temática está presente de forma bastante dispersa, podendo ser observada em várias partes da referida lei. A LDB preconiza, no artigo 61<sup>19</sup>, que esta deve ocorrer da seguinte forma:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Neste artigo verifica-se que a formação em serviço traz uma ideia de preparação do professor para a prática, desfavorecendo a efetivação de uma sólida fundamentação teórica. Sobre esta questão, Freitas (2002) analisa que as reformas educativas têm enfatizado o que acontece na sala de aula em detrimento do que acontece na escola, o que implica no retorno ressignificado da concepção tecnicista de educação.

No que concerne à valorização dos profissionais da educação, entendida como indissociável da formação de professores, a LDB prevê tal aspecto no artigo 67<sup>20</sup>, da seguinte forma:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;  
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;  
III - piso salarial profissional;  
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;  
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;  
VI - condições adequadas de trabalho.

Com base na análise dos artigos apresentados, observa-se uma preocupação em garantir legalmente a formação continuada de professores, na modalidade presencial e a distância. No entanto, tal preocupação com a formação docente manifestada na LDB não vem sendo contemplada por uma indispensável política de formação continuada de qualidade. Desse modo, destaca-se que a legislação não traz mudanças, quando não inserida em um contexto de políticas públicas que de fato possa contribuir para a melhoria das condições

---

<sup>19</sup> O artigo 61 da LDB de 1996 foi modificado por meio da Lei 12.014 de 2009.

<sup>20</sup> Este artigo também foi alterado Lei nº 11.301 de 10 de maio de 2006, que altera o art. 67 da Lei nº 9.394/96, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

necessárias para a concretização da educação. Daí a necessidade de se compreender as políticas educacionais no contexto mais amplo da sociedade.

A LDB/1996 está em vigor e há tentativas de aperfeiçoamento referente a essa temática, o que é manifestado, inclusive, por mudanças introduzidas, como as citadas. Também essa Lei vem sendo, desde a sua promulgação, regulamentada.

Em contrapartida, é preciso ressaltar, conforme analisado anteriormente, que a valorização dos profissionais da educação, em particular do magistério, configura-se até o presente momento como uma “bandeira de luta” dos movimentos sociais ligados ao campo educacional, o que implica constatar que a valorização dos profissionais da educação, em um sentido pleno, não constitui a realidade. A dificuldade de efetivação da implementação da Lei 11.738/2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica é o fato mais recente que evidencia esta constatação.

No que se refere de modo mais restrito à formação docente, é preciso afirmar que foram criadas inúmeras políticas de formação (inicial e continuada), tal como era recomendado no referido documento, no entanto, fragmentadas (com separação entre teoria e prática), aligeirada (de curta duração) e, descontextualizada. Além disso, a melhoria das condições de trabalho e de profissionalização, tida como “obstáculo e desafio” a ser enfrentado na educação, ainda persiste.

### **1.3.2 Plano Nacional de Educação (2001-2010)**

O processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001 e sancionado pela lei 10.172 originou-se de duas propostas de Plano Nacional de Educação apresentadas ao Congresso Nacional: uma do MEC e outra da sociedade brasileira. Cabe destacar também que, em conformidade com a LDB 9394/1996, a União deve elaborar um PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, tal como estabelecido no artigo 87, parágrafo primeiro, da referida lei:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 28).

A sociedade civil, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por diversos segmentos e entidades profissionais da educação, dos estudantes

universitários e pesquisadores e, entoadada por um processo histórico de luta social em prol da educação materializou a proposta do Plano Nacional de Educação Brasileira (PNE-sociedade brasileira) mediante o Projeto de Lei 4.155/1998.

Nesse momento histórico é preciso destacar o II CONED (1997), promovido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com o tema “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”, no qual foi produzido um diagnóstico da situação educacional no Brasil, apontando princípios e metas a serem materializados por meio de políticas públicas educacionais. O documento final do II CONED sintetiza os resultados das discussões dos outros eventos, como seminários temáticos nacionais e locais, o que o tornou responsável pela aprovação do texto que deu origem ao PNE- Sociedade Brasileira, defendido na Câmara de Deputados pelo professor e deputado federal Ivan Valente (PT/SP)<sup>21</sup>. Para Ivan Valente (2001), a importância do PNE-sociedade brasileira para a história da educação no país deve ser ressaltada da seguinte forma:

A apresentação das duas proposições materializava mais do que a existência de dois projetos de escola, duas propostas de política educacional; elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal- tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes- devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo (p. 11).

O projeto da sociedade brasileira, inspirado no sólido debate teórico e político de entidades educacionais, tais como ANPEd, ANFOPE, CEDES, ANDES-SN, CNTE, dentre outras, integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, em prol de um projeto educacional destinado a assegurar uma educação brasileira propícia à construção da cidadania teve como principais reivindicações a ampliação do atendimento do ensino superior; a ampliação do gasto público com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, a democratização da gestão educacional para a universalização da educação básica e, da escola pública estatal.

No que se refere ao financiamento, considerado ponto essencial no PNE-sociedade brasileira era previsto aumento progressivo do investimento nacional com educação, que seria 10% do PIB em dez anos e, com a criação de um Conselho de Acompanhamento, Controle e Fiscalização.

O projeto de Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC, por sua vez, de acordo com Ferreira (2005), se limitou a reafirmar a política educacional de redução dos

---

<sup>21</sup> O deputado Ivan Valente tem um mandato 2010-2014 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

gastos públicos com educação e transferência de responsabilidades, investimentos e manutenção do ensino para estados e municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, restando à União as atribuições de avaliação, controle, direção e, eventualmente, apoio técnico de caráter subsidiário e complementar.

No que concerne ao contexto político de aprovação do PNE, é preciso registrar que de um lado, o governo federal contava com a maioria na Câmara dos Deputados e no Senado, e que os movimentos sociais, de outro lado, estavam representados por uma minoria no Congresso Nacional. Diante dessa conjuntura, nessa disputa política prevaleceram os traços da política governamental no PNE aprovado no Congresso Nacional, tal como afirma Valente (2001, p. 40-41):

Nele não prevalece uma ideia que trabalhe a questão educacional como esfera das políticas de Estado. Esta nova lei da educação, assim como a LDB e as legislações educacionais aprovadas sob a égide do condomínio político conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduza a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada passando por cima do pensamento, das reivindicações e dos anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa política materializa no Brasil a política preconizada pelo Banco Mundial para países subdesenvolvidos. Política essa que, em todas as partes onde foi implementada, toma como inimigos centrais- em meio à insistente louvação às “parcerias”- as entidades representativas dos profissionais da educação, dos estudantes etc., estigmatizadas como depositórios e condutos de interesses “corporativos” e ideias “arcaicas”.

O Congresso aprovou o plano e o encaminhou para o poder executivo sancionar. Na época o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, porém, usando de suas atribuições legais, vetou nove artigos, sob a justificativa de falta de recursos e com base na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Mendonça (2002) analisa que a principal crítica que se pode fazer às justificativas apresentadas pelo presidente da República aos vetos impostos ao Plano Nacional de Educação refere-se ao fato de invocar ausência de fontes de recursos para o alcance das metas, mesmo não sendo a maior parte dos dispositivos vetados constituintes de despesas de caráter continuado, seguindo a política de contenção de despesas da reforma estatal. Em contrapartida, os movimentos sociais apontam como caminho a continuidade da luta social em prol da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

Nesta direção, nos limites deste estudo, se torna necessária uma análise do PNE no que se refere à Política de Formação de Professores, considerando o PNE (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001.

O PNE do MEC, vigente até janeiro de 2011, estabeleceu como uma de suas prioridades a valorização dos profissionais da educação, de modo particular a formação inicial e continuada de professores. A valorização do magistério, nesse sentido, é entendida como formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. Com base nessa prioridade da política formação docente, o PNE preconizava como diretrizes que:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 76).

Nessa direção, o PNE considerava que a valorização do magistério implicava os seguintes requisitos:

- \* uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- \* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- \* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- \* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- \* compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 65-66).

O PNE a respeito dos referidos requisitos para a valorização do magistério afirmava que os quatro primeiros deveriam ser assumidos pelos sistemas de ensino, enquanto que o quinto dependia “somente” dos professores. Desse modo, considerava que dependia exclusivamente dos professores o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, o PNE dividia tarefas e responsabilidades: “Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração, e pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade” (BRASIL, 2001, p. 77).

No que se refere à formação inicial, o PNE apontava a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e a segregação entre a formação pedagógica e a formação no

campo dos conhecimentos específicos a ser trabalhados na sala de aula. Nesse sentido, o PNE definia diretrizes para a formação e valorização dos profissionais da educação. Tais diretrizes delineavam alguns princípios para cursos que se destinavam à qualificação docente, da seguinte forma:

a) Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e j) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 78).

No que se refere à formação continuada, esta era enfatizada no PNE como sendo importante em função dos avanços havidos na área científica e tecnológica, o que naturalmente exigiria um maior conhecimento dos professores.

A formação continuada do magistério era apontada pelo PNE como “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação” (p. 65-66), sendo que a formação continuada dos profissionais da educação básica deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que deveriam atuar na coordenação, financiamento e manutenção dos programas e na busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.

No PNE foram estabelecidas 28 (vinte e oito) metas relativas ao atendimento da formação e valorização dos professores da educação básica e, prevista a implementação de Planos de Carreira para o Magistério, e de novos níveis de remuneração com piso salarial próprio, de acordo com a meta 1. Cabe destacar referente a esta questão, que esta meta deveria envolver também os profissionais que atuam em áreas administrativas e técnicas, no entanto, esta possibilidade foi vetada (meta 4).

O plano também estabelecia que os professores deveriam ter jornada integral em um mesmo estabelecimento de ensino, sendo que entre 20% e 25% desta carga horária deveria ser reservada para a preparação de aulas e avaliações e, reuniões pedagógicas (metas 2 e 3). No entanto, constata-se que estas metas não foram cumpridas, tendo em vista que os professores continuam trabalhando em vários estabelecimentos de ensino para tentar obter um salário razoável, o que dificulta o planejamento e a organização do trabalho docente, tal como é

analisado por autores como Oliveira (2004), Santos (2006), Scheibe (2002), Ferreira (2005), dentre outros estudiosos do campo educacional.

Em conformidade com a exigência da LDB (artigos 62 e 87), o PNE propôs que a formação e qualificação dos professores deveriam ser feitas por meio de programas de formação continuada em serviço, considerando as diretrizes e os parâmetros curriculares (metas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 e 27).

No que concerne às metas 14 e 15, estas apontavam para a ampliação da oferta dos cursos noturnos e cursos modulares de licenciatura, visando facilitar o acesso à formação acadêmica por professores em exercício. As referidas metas em consonância com as metas 18, 19 e 22 evidenciavam a preocupação em resolver em tempo hábil os *déficits* da formação docente apontados no diagnóstico do PNE, tendo em vista o prazo estipulado na legislação educacional para a qualificação dos professores em serviço que ainda não possuíam a qualificação exigida na lei. O plano também estipulava um prazo de cinco anos para garantir a formação em habilitação de nível médio para o exercício docente na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, nas metas 16 e 17.

Em relação ao PNE, é relevante destacar que das vinte e oito metas sobre formação dos professores e valorização da educação básica, dezoito eram de responsabilidade dos municípios e dez dependiam da colaboração da União com os estados e os municípios. Nesta perspectiva, Ferreira (2005) afirma que “a divisão de tarefas e responsabilidades retratadas no PNE assegura a continuidade da política de contenção financeira, na qual cada vez mais são reduzidos os custos com as políticas sociais dentre elas a Educação” (p. 116), com base nas ponderações de Peroni (2003), de que a política educacional brasileira gestada na década de 1990 é parte do projeto de reforma do Estado, pautada no diagnóstico de crise fiscal, o que impulsiona redução de recursos e diminuição do papel do Estado no que se refere às políticas sociais.

Em contrapartida, é relevante retomar o debate político que os movimentos sociais ligados à formação docente vêm travando ao longo da história da educação, no sentido de manifestar insatisfações relacionadas às metas para a formação e valorização do magistério estabelecidas pelo PNE, tendo em vista, que tais metas não garantem uma política global de formação dos profissionais de educação.

Após dez anos, que demarca o fim da vigência do PNE (2001-2011), verifica-se que a valorização do magistério e a garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e

de remuneração, de responsabilidade do Poder Público não foram, de fato, cumpridas, o que tem implicado em prejuízo para atuação profissional dos professores.

### **1.3.3 Plano Nacional de Educação (2011-2020)**

Com o término da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), é preciso destacar que foi elaborado um novo PNE, relativo ao período de 2011-2020. Em relação a este processo evidencia-se a presença dos movimentos sociais ligados à educação em eventos, como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, e a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, na luta por uma política global de formação dos profissionais da educação. Assim como o Projeto de Lei nº 8.035/2010 referente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, proposto pelo Executivo e encaminhado ao Legislativo em dezembro de 2010. Em contrapartida, em relação à construção do PNE (2011-2020), é válido frisar que o mesmo não considerou em grande parte as decisões tomadas na CONAE e que constituíram o documento final dessa conferência.

Em termos de avanços no âmbito do financiamento da educação, o plano nacional, amparado no artigo 214 (EC 59/2009), tem como ponto principal o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação na proporção do Produto Interno Bruto (PIB), o que poderá resultar na garantia de financiamento para o cumprimento das metas, no prazo de vigência do PNE, “como preconizado no art. 3º, apesar de o patamar de investimento público previsto, de 7% do PIB para educação nacional, na meta 20, ser inferior ao deliberado pela CONAE” (DOURADO, 2011, p.40). É importante registrar que o PNE (2001-2010), era um plano formal marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, tendo em vista os vetos feitos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso com relação a todas as metas referentes ao assunto.

Sobre as principais metas relacionadas às políticas de formação de professores da proposta de PNE (2011-2020), em andamento no Congresso Nacional por meio do projeto de lei 8.035/2010, cabe destacar as metas 15, 16, 17 e 18.

A meta 15 pretende garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; a meta 16 preconiza que se deve formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e garantir a todos formação

continuada em sua área de atuação; na meta 17 é prevista a valorização do magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente é relevante, apesar de também ser restrita ao segmento do magistério e, a meta 18 visa assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os níveis.

Em relação a estas metas e respectivas estratégias, Dourado (2011) analisa que a ampliação da formação em serviço (estratégia 15.5) pode implicar em uma formação desenvolvida de qualquer forma, ou até mesmo de permanecer a ocorrer de forma aligeirada, precarizada, fragmentada e intensificadora do trabalho docente, além de restrita à aquisição de conhecimentos práticos em detrimento de uma sólida formação teórica que deve subsidiar a atuação profissional dos professores. O autor também analisa que as metas e estratégias precisam ser aperfeiçoadas, mediante maior ênfase destinada ao piso salarial nacional e aos planos de carreira.

Com base nos avanços e limitações desta nova proposta de PNE (2011-2020) é preciso enfatizar a importância de uma política de Estado, em contrariedade às políticas de governo. Concordando com Dourado (2011), é relevante frisar que durante o governo Lula, muitas políticas passaram por importantes alterações, em termos de concepção, abrangência, de gestão e financiamento, no entanto tal governo secundarizou o PNE, em prol da aprovação de um plano governamental, o PDE, o que revela, sem desconsiderar os avanços nas políticas educacionais, que “foi mantida a lógica histórica do planejamento e da proposição de políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado” (DOURADO, 2011, p. 51).

Em contrapartida, com base na perspectiva de entidades acadêmicas e sindicais, que tem historicamente travado lutas por direitos sociais, no âmbito da política educacional é que se parte do pressuposto de que somente mediante políticas de Estado é que será garantida a efetivação de condições de trabalho e remuneração, formação e valorização dos profissionais da educação.

## Capítulo 2

### O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa será realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (MEC, 2007, p. 2).

Com base no cenário da política educacional, sobretudo a partir de 1990, de um discurso de busca da qualidade da educação, sob a perspectiva dos organismos internacionais e, de centralização da formação/atuação docente e de uma formação aligeirada destinada ao atendimento das necessidades imediatas de melhores resultados na avaliação internacional, é que se pretende analisar o programa Pró-Letramento - Mobilização pela qualidade da educação.

No presente capítulo o programa Pró-letramento, objeto deste estudo, será analisado no contexto das políticas educacionais brasileiras, no que se refere ao campo da formação de professores. Nesta sessão também se pretende registrar, no que consiste este programa, o que pretende, de que forma se organiza, a legislação destinada a sua implementação, quem participa e a implicação no trabalho docente do programa em questão. A análise teve como base os documentos oficiais do programa, a saber, os Guias Gerais do Pró-Letramento (2007; 2010), as resoluções nº 48/2006 nº 33/2009 e outros documentos que estão indiretamente relacionados ao Pró-Letramento.

Mas antes se faz necessário apresentar, de maneira breve, a origem dos estudos sobre o letramento e explicitar o que se entende por letramento, a partir da análise de alguns estudiosos, como Kleiman (1995), Soares (2006), Tfouni (2010), dentre outros, considerando esta temática no contexto das políticas educacionais brasileiras.

#### 2.1 LETRAMENTO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTORICIZANDO E CONCEITUANDO

De acordo com Soares (2006), o termo letramento é proveniente da língua inglesa, tendo em vista a ausência de uma adequada definição para o termo na língua portuguesa. Trata-se da tradução da palavra *literacy*, que etimologicamente vem do latim *littera* (letra),

acrescida do sufixo –cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, em outros termos, que se refere a educado, especialmente, capaz de ler e escrever. A autora, ainda define *literacy* da seguinte forma:

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p. 17).

A partir do termo *literacy* é que se delimitou o termo letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18).

Os estudos do letramento originaram-se nos Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos, no Canadá e em vários países da Europa, como França e Inglaterra, começou a ser percebido que apesar de ser considerados alfabetizados, jovens e adultos não conseguiam lidar, de forma satisfatória, com as demandas sociais de leitura e escrita (NUNES, 2007).

No cenário brasileiro, o termo letramento surge como campo de estudo na área da educação e da linguística na década de 1980. Segundo Kleiman (1995), Mary Kato foi quem cunhou o termo letramento. Mas, de acordo com Soares (2006) foi Leda Tfouni, ao distinguir alfabetização de letramento que propiciou um estatuto mais acadêmico ao termo, o tornando cada vez mais presente nas análises de estudiosos das áreas de educação e linguística.

Tfouni (2010) analisa que alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, em geral desenvolvida por meio do processo individual de escolarização. Enquanto que o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (p. 12) e, portanto centraliza-se no social.

Soares (2006) e Kleiman (1995) analisam a diferenciação entre os termos alfabetização e letramento de modo semelhante a Tfouni. Enquanto alfabetização, termo mais recorrente no campo educacional, implica aquisição da capacidade ou “tecnologia” de ler e escrever, o termo letramento significa a apropriação dos usos e práticas sociais da leitura e escrita.

Desde o início, os estudos sobre o letramento remontam às mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com a expansão dos usos da escrita, desde o século XVI, com a formação do Estado e de identidades nacionais; às mudanças

socioeconômicas das grandes massas incorporadas à força de trabalho industrial, ao desenvolvimento das ciências, à padronização de uma vertente de linguagem, à emergência da escola, ao aparecimento de burocracias letradas nas cidades.

Segundo Kleiman (1995), o letramento extrapola o mundo da escrita, tal como concebem as instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. A autora afirma que a escola<sup>22</sup>, como importante local para o letramento, não encara o letramento enquanto prática social, mas o restringe a um único tipo de prática de letramento, o processo de aquisição de códigos (alfabético/numérico), em termos gerais, concebido como competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola.

No que concerne ao letramento relacionado à escolarização, destacam-se duas concepções contrárias de letramento denominadas por Kleiman (1995), apoiada em Street: modelo autônomo e modelo ideológico.

O *modelo autônomo de letramento*, dominante na sociedade e na escola, está relacionado à aquisição da escrita, de forma descontextualizada. Em outros termos, nesse modelo a escrita é considerada em si mesma, sem que o contexto social de sua produção seja considerado. Além disso, esta concepção de letramento está amplamente associada à ideia de progresso, civilização e mobilidade social. Kleiman (1995) enumera outras características desse modelo: “1) A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (p. 22).

Considerando a análise de autores que estudam o letramento (TFOUNI, 2010; KLEIMAN, 1995, NUNES, 2007, SOARES, 2006), argumenta-se, segundo esta concepção de letramento, que a aquisição da escrita favorece o desenvolvimento da inteligência (de habilidades cognitivas para a realização de tarefas como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização) e que, portanto, os indivíduos ou grupos sociais letrados teriam acesso ao “poder” intrínseco da escrita e à mobilidade social.

Em contraposição a este modelo, Street traz o *modelo ideológico de letramento*, em que no processo de aquisição da escrita é amplamente considerado o contexto social de sua produção. Kleiman (1995) parafraseia o referido autor, da seguinte forma para definir este modelo: “[...] o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita

---

<sup>22</sup> Registra-se que esta concepção de escolarização é predominante na sociedade, mas nem todas as escolas brasileiras procedem de forma contrária à concepção de letramento, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21).

Desse modo, enquanto o modelo autônomo aproxima-se, de certo modo, da ideia de alfabetização entendida como mera aquisição da escrita, o modelo ideológico traduz o sentido de letramento, propriamente dito, compreendido como a aquisição da escrita com base no contexto social de produção.

Com base no contexto das políticas educacionais, é necessário retomar que a formação dos professores, nessa direção também está de modo geral, relacionada à aquisição/transmissão de conteúdos escolares e, portanto, à aquisição dos códigos alfabético/numérico que irão se materializar na transmissão dos conhecimentos escolares aos alunos, sem a contextualização desses conhecimentos escolares.

A deficiência do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não está relacionada apenas ao fato de que o professor não é plenamente letrado, mas do modelo de letramento escolar que tem reforçado a exclusão de determinados grupos dos processos escolares.

Shiroma et al. (2007) analisam que o documento *Transformación productiva con equidad* (1990), da CEPAL, sob a égide de urgente necessidade de implementação de mudanças no campo educacional, recomendava que os países investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, tais como:

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA et al., 2007, p. 53).

De acordo com esta autora, a CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão do conhecimento se constituíam em instrumentos cruciais para o enfrentamento dos desafios de construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria construída na escola, mediante o acesso universalizado do ensino básico, a fim de que a população adquirisse os códigos da modernidade, que seriam um conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna, materializadas nas capacidades requeridas para o manejo:

[...] das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção

e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e participação dos trabalhos em grupo (SHIROMA et al., 2007, p. 54).

É importante ressaltar que a reforma educacional, materializada pelas políticas educacionais se volta para a escolarização, no sentido de que somente os indivíduos escolarizados, considerados os “mais aptos”, terão acesso ao mercado de trabalho, o que configura um sistema educacional excludente, tendo em vista que nem todos têm acesso à escolarização. O mesmo ocorre com o letramento, segundo uma perspectiva conservadora na diferenciação entre os letrados e não letrados, no que concerne ao domínio técnico da leitura e escrita, desvinculada do contexto social e relacionada à escolarização, no que se refere à empregabilidade.

Desse modo, conforme análise de Kleiman (1995), não existe correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização, tendo em vista, a perspectiva vigente de política educacional que propicia o reforço das desigualdades sociais.

Neste estudo, tendo em vista a exigência de um novo perfil profissional para o professor, é relevante destacar as inovações tecnológicas, reforçadas na formação em serviço, em que o professor deve dominar as tecnologias informáticas, ainda que não lhe seja garantido o acesso a equipamentos, tempo para a aquisição da habilidade de manipulação de computadores e qualidade socialmente referenciada dos cursos de formação continuada.

Com base nesse cenário de desigualdades educacionais e de novas exigências profissionais para os professores é que se pretende analisar o programa Pró-Letramento, como política educacional.

## 2.2 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: O QUE É? O QUE PRETENDE? COMO SE ORGANIZA? QUEM PARTICIPA?

### 2.2.1 O Pró-Letramento

No cenário das políticas educacionais, o programa Pró-letramento, implementado em 2005, é apresentado como estratégia de formação continuada à distância<sup>23</sup> e em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de

---

<sup>23</sup> O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores.

leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR).

Em relação à formação na modalidade à distância, tal como analisado anteriormente, Freitas (2007) ressalta que a maioria dos cursos de formação à distância no Brasil têm sido apresentados pelas esferas governamentais, como forma de aligeirar e baratear a formação. Nessa perspectiva, tem vigorado uma política compensatória, tendo em vista que se tem procurado suprir a ausência de oferta de cursos regulares destinados a segmentos sociais, historicamente afastados da rede pública de educação superior. Sobre esta questão cabe destacar também, que o índice elevado de abandono que se observa nesses cursos e os resultados dos processos avaliativos são encarados como “uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional” (p. 6).

### **2.2.2 Os objetivos**

No Guia geral do Pró-Letramento (2007), elaborado pelo MEC estão discriminados os seguintes objetivos do programa, decorrentes do objetivo central de melhoria do desempenho escolar dos alunos:

- Oferecer suporte a ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como um processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (MEC, 2007, p. 2).

Com base no pressuposto de que o programa em questão é parte integrante da política de educação atual, constata-se que o MEC, ao elencar os objetivos do Pró-Letramento, demonstra a preocupação em elevar a qualidade do ensino, no sentido de buscar o atendimento dos parâmetros estabelecidos pelos organismos internacionais de

financiamento, de modo particular da OCDE, medidos por meio da avaliação nacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, IDEB) e da avaliação Internacional (PISA).

A partir dos objetivos elencados no Guia geral do Pró-Letramento (2007), também é relevante destacar indícios da focalização da formação na aprendizagem de conteúdos escolares e no processo de formação direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional, assim como indícios de atitude normativa e prescritiva dos sistemas educacionais diante dos professores. Além disso, é relevante destacar o caráter emergencial deste programa, iniciado em 2005 e com previsão de dois anos de duração (BRASIL/SAE 2005), o que caracteriza a descontinuidade da formação continuada ofertada por meio do programa Pró-Letramento e, a conseqüente pouca possibilidade de efetivação dos objetivos elencados para sua implementação.

### **2.2.3 Etapas do Pró-Letramento**

A formação continuada ofertada pelo Pró-Letramento, conforme informa o Guia geral do Pró-Letramento (2010)<sup>24</sup>, é constituído de seis etapas: 1) Apresentação do programa; 2) Seleção dos tutores; 3) Adesão; 4) Formação dos tutores; 5) Formação dos cursistas e 6) Revezamento.

A primeira etapa, que consiste na apresentação do programa é o momento em que os secretários de educação e coordenadores do programa entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento.

A seleção dos tutores, que configura a segunda etapa de execução do programa, preconiza que os tutores devem ser selecionados mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos. No processo de seleção deve ser considerado ainda o conhecimento do tutor acerca do material do Pró-Letramento e das orientações gerais do programa. O município obrigatoriamente deve indicar o mesmo número de tutores para a área de Alfabetização e Linguagem e para a área de Matemática. Não é permitida a participação do município em apenas uma área de formação.

A adesão, que se refere à terceira etapa, está relacionada ao período em que o secretário de educação adere ao programa e assume os compromissos indicados na resolução CD/FNDE nº 33, de 26 de junho de 2009, do programa.

---

<sup>24</sup> Em relação ao Pró-letramento, é preciso destacar que o programa com duração prevista de 2 anos teve continuidade. O que se questiona, porém, é o fato de o professor participar como cursista do programa por um período médio de 1 ano e 4 meses e, depois não ter uma continuidade no que concerne à sua formação continuada no âmbito do programa.

A quarta etapa é referente à formação dos tutores, que consiste em um curso que tem duração de 180 horas, distribuídas em semana de formação (a participação do tutor é obrigatória e o torna apto para iniciar a formação dos cursistas em um município), dois seminários de acompanhamento (encontros que ocorrem após iniciada a formação dos professores cursistas e que têm por finalidade o acompanhamento do trabalho realizado pelos tutores por parte das universidades, esclarecimentos de dúvidas dos tutores quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores) e seminário de avaliação (destinado às apresentações dos trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais). Registra-se também que os seminários de acompanhamento e o seminário de avaliação também ocorrem na etapa de revezamento (2<sup>a</sup> etapa). Além disso, os professores tutores desenvolvem atividades individuais a distância que devem ocorrer, ao mesmo tempo, que as atividades presenciais, também consideradas uma forma de subsidiar a atuação do professor tutor na formação do professor cursista.

A quinta etapa do processo é a formação dos cursistas, dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. A formação dos cursistas começa imediatamente após a formação inicial dos tutores, e ocorre ao mesmo tempo em que acontece a formação do tutor. O cursista participará de uma área de formação por vez, podendo frequentar a outra área na etapa do revezamento. Os cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática são desenvolvidos paralelamente e são realizados num período de seis a oito meses. Sendo que o desenvolvimento das atividades do Pró-Letramento no município tanto para Alfabetização/Linguagem quanto para Matemática, se processa em 4 horas semanais, totalizando 21 encontros ou em 8 horas quinzenais, totalizando 10 encontros mais um encontro de 4 horas.

A sexta etapa corresponde ao revezamento de áreas entre os professores cursistas. Desse modo, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática podem fazer também o de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Essa etapa do curso tem uma duração de seis a oito meses, com a carga horária de 120 horas. As atividades presenciais da etapa do revezamento, desde que o município tenha interesse de participar delas, são obrigatórias para os professores tutores. No revezamento é imprescindível que o tutor que vem trabalhando na primeira etapa dê continuidade à formação, portanto não são aceitas substituições de tutores nesta etapa.

Sobre a questão do período de duração do curso Pró-Letramento, cabe destacar que é um período reduzido de formação, tendo em vista o fato de que formação em exercício e o trabalho docente intensificado, conforme analisado anteriormente, dificultam que os

professores disponham de tempo suficiente para uma formação densa teoricamente e balizadora de sua experiência profissional.

#### **2.2.4 A estrutura organizacional**

O MEC prevê para o programa Pró-Letramento uma estrutura organizacional que funciona de forma integrada, a partir dos seguintes parceiros: MEC; as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os Sistemas de Ensino (secretarias estaduais e municipais de educação).

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância exerce a coordenação nacional do programa. O MEC elabora as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos e da proposta de implementação. Além disso, deve garantir recursos financeiros para a elaboração/reprodução de materiais e formação dos orientadores/tutores.

As universidades formalizam a parceria por meio dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, mediante convênios. As universidades que integram a Rede Nacional de Formação nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática são responsáveis pelo desenvolvimento de materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

Os sistemas de ensino estabelecem parceria mediante a assinatura de um termo de adesão, por parte das secretarias de educação. Nesse segmento da parceria, as secretarias de educação exercem as funções de coordenação, acompanhamento e execução das atividades do programa.

#### **2.2.5 Os participantes**

Os participantes do programa Pró-Letramento são basicamente: o coordenador geral, o formador de professor tutor, o professor orientador de estudos/tutor, e o professor cursista (MEC, 2007).

O coordenador geral é um profissional da secretaria de educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa na instância do município; participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades; prestar informações sobre o andamento do programa no município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de

caráter administrativo e logístico e, garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa.

No que se refere ao formador de professor tutor importa esclarecer que este profissional deve estar vinculado ao Centro da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, seja como professor ou como aluno do mestrado ou doutorado. Cada formador trabalhará com turmas de 25 a 30 tutores pertencentes a um polo ou região do estado. O formador do orientador/tutor deverá:

- participar da preparação da formação dos orientadores/ tutores, com o Centro/Universidade;
- ministrar o curso de preparação dos orientadores/tutores;
- organizar os seminários ou encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso, nos locais definidos;
- manter um plantão de apoio aos orientadores de estudos/ tutores;
- analisar com os orientadores de estudos/tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos (MEC, 2007, p. 4).

O tutor deve ser um professor ou coordenador pedagógico concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior – Pedagogia, Letras ou Matemática – ou com curso normal – magistério, nível médio. No que se refere ao número máximo de turmas, é importante registrar que no site do MEC é posto que professor tutor deve trabalhar, com no máximo duas turmas de 25 alunos, já no Guia geral do Pró-Letramento (2007) é informado que o tutor trabalhará, no máximo, com quatro turmas, sendo que ambas as fontes indicam que o professor que exerce esta função receberá uma bolsa pelo trabalho.

O professor tutor, que é indicado para essa função pela secretaria de educação, deverá atender os seguintes critérios:

- estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do Pró-Letramento;
- estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino;
- ter formação em nível superior, licenciatura em pedagogia/ letras/ matemática;
- caso não for atendido o item anterior, ter formação mínima em nível médio (curso normal / magistério);
- ter experiência de um ano no magistério;
- permanecer em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino e
- será vedada ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/06 (MEC, 2007, p. 3).

O tutor deverá participar das atividades de formação de tutores; acompanhar a frequência, organizar e dinamizar as turmas, nos horários presenciais; manter plantão para esclarecimento de dúvidas; fazer relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos centros e

buscar junto ao formador esclarecimento sobre dúvidas e questões trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação.

E por último, o professor cursista, que é o profissional que deve estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar nas classes das séries iniciais do ensino fundamental. O professor cursista também deve participar de reuniões com o tutor para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações.

### **2.2.6 A formação continuada do Pró-Letramento: organização das atividades, os materiais e a certificação dos professores (tutores e cursistas)**

Em relação à dinâmica das atividades e ao material utilizado para a realização dos cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática, cabe esclarecer que cada uma dessas áreas de formação conta com oito fascículos, mediante a dinâmica de dois momentos: o roteiro de trabalho para o encontro, que apresenta três etapas a serem trabalhadas durante o encontro presencial: 1. Pensando juntos – retoma o que foi trabalhado no fascículo anterior, 2. Trabalhando em grupo – abre o estudo de um novo conteúdo, 3. Nossas conclusões- faz a síntese do dia de trabalho e, o roteiro de trabalho individual, em que “o participante retoma o que é aprofundado com leituras e sugestões para o cotidiano da sala de aula” (MEC, 2007, p. 8). Os fascículos são distribuídos aos professores cursistas e tutores, sendo que para os professores tutores os fascículos vêm acompanhados de DVD, para a complementação dos momentos presenciais de formação.

Nos fascículos do curso de Alfabetização/Linguagem são abordados os seguintes temas: capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação; alfabetização e letramento: questão sobre avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula: projetos e jogos; o livro didático em sala de aula: algumas reflexões; modos de falar/modos de escrever e, fascículo complementar. O estudo destes fascículos é previsto para ser realizado em três encontros de quatro horas semanais.

O curso de Matemática, por sua vez, conta com fascículos que trazem os seguintes temas: números naturais; operações com números naturais; espaço e forma; frações; grandezas e medidas; tratamento da informação; resolução de problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática e, avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais, sendo cada fascículo estudado quinzenalmente, em um encontro de oito horas, no mesmo dia, ou dois encontros de quatro horas em dias seguidos da semana.

No que se refere à certificação é importante destacar que o Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento, sendo o certificado concedido pelas universidades formadoras tanto para os professores orientadores de estudo/tutores, quanto para os professores cursistas:

**Para tutores:**

Curso de Aperfeiçoamento Para Formação de Tutores em Linguagem e Alfabetização para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Aperfeiçoamento Para Formação de Tutores em Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

**Para cursistas:**

Curso de Aperfeiçoamento Para Professores em Linguagem e Alfabetização para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Aperfeiçoamento Para Professores em Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2010, p. 5).

A carga horária dos certificados é da seguinte forma: para os tutores é de 180 horas na primeira etapa e de 120 horas no revezamento e, para os cursistas é de 120 horas na primeira etapa e de 120 horas no revezamento.

Sobre a certificação dos professores, ao final dos processos de formação continuada, Freitas (2007) analisa que esse tipo de certificação pode reduzir o trabalho docente à prática individual, às suas dimensões técnicas, “de modo a poder ser avaliado, mensurado, certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (p. 6).

### 2.3 O PRÓ-LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para compreender como se originou e como vem se desenvolvendo o Pró-Letramento, é importante situar o referido programa de formação continuada de professores no cenário das políticas educacionais, a partir da implementação de um conjunto de ações governamentais, leis e acontecimentos relacionados ao campo da formação de professores, que emergiram no início da década 2000, até o presente momento de desenvolvimento deste programa. Podem ser elencados como principais fatores para a definição dessas políticas: os resultados insatisfatórios do SAEB, sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional; a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004 e, o lançamento do PDE, em 2007, sendo que este último, de acordo com Saviani (2009), surge como um “grande guarda-chuva”, que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC e, que tem como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação.

### **2.3.1 A avaliação internacional da educação e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003**

Com base na análise de que a avaliação da educação básica nacional, sobretudo a partir da década de 2000, tem seguido os parâmetros internacionais de avaliação, é preciso apontar a implicação disso no surgimento do Pró-Letramento. Pode-se inferir que a criação deste programa, assim como de outros de formação de professores está relacionada também aos resultados de estudantes brasileiros apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo Maués (2009), o PISA é um exame internacional que vem sendo aplicado a estudantes, em média a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de conhecimento da leitura, matemática e ciências, tidas como parâmetro de desempenho exigido pela sociedade globalizada, coordenado internacionalmente pela (OCDE), um organismo internacional.

Com base no entendimento do MEC, de que o baixo aprendizado nas séries iniciais do ensino fundamental compromete o desempenho dos alunos nas séries posteriores, prejudicando assim o resultado dos estudantes brasileiros no PISA é que se observa a relação deste programa de avaliação internacional com a criação do Pró-Letramento. Sobre esta questão é oportuno esclarecer que este exame internacional é aplicado aos estudantes na faixa dos 15 anos de idade e o referido programa de formação continuada de professores é destinado à melhoria da aprendizagem em leitura/escrita dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Cabe destacar também que, o governo brasileiro tem considerado parâmetros internacionais de educação para a política educacional brasileira, com ênfase na melhoria da aprendizagem nas áreas da Alfabetização/Linguagem e Matemática<sup>25</sup>, o que se pode inferir que o PISA também foi tomado como motivo para a criação do Pró-Letramento.

O Brasil tem participado do PISA, sob a coordenação do INEP desde o ano 2000, com base na amostra do Censo Escolar<sup>26</sup> e tem demonstrado resultados insatisfatórios nesta avaliação, sobretudo, no ano de 2003, em que os resultados dos estudantes brasileiros apresentados demonstraram poucas diferenças em relação aos que foram obtidos em 2000, em

---

<sup>25</sup> Conforme sinalizado nos documentos da OCDE, intitulados “Estrutura de avaliação PISA 2003: conhecimentos e habilidades em matemática, leitura, ciências e resoluções de problemas”(2004) e “Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003” (2005).

<sup>26</sup> Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e evasão escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

leitura, Ciências e Matemática, sendo este último o domínio principal avaliado em 2003, conforme o site do INEP.

Nessa direção, é relevante destacar este programa de formação continuada de professores, o Pró-Letramento, como parte de uma política governamental influenciada pelos organismos internacionais (2006, 2009), por meio de processos mais amplos de avaliação, que têm implicado na situação atual dos professores, de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente, assim como na responsabilização desses profissionais pelo sucesso da educação, em precárias condições de atuação profissional.

No cenário nacional da política educacional, sem desconsiderar a influência internacional na avaliação nacional, o Pró-Letramento foi criado em 2005, em decorrência dos resultados insatisfatórios do SAEB de 2003, mediante a proposta do governo federal de uma ação emergencial destinada às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada “para que minimizassem os problemas referentes ao letramento e numeramento” (PEREIRA, 2008, p. 110).

Sobre essa questão, registra-se que, até então, o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica e, conseqüentemente, a qualidade do ensino no país era aferido basicamente pelo Ministério da Educação, através do SAEB. Esse sistema utiliza uma escala de pontuação única que descreve habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos na 4ª série (5º ano) e na 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa, com pontuação de 0 a 375 pontos e matemática, com pontuação de 0 a 425 pontos. De acordo com o MEC, no documento “Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar (2005)”, os alunos são classificados segundo sua pontuação em quatro estágios de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado (Quadros 1 e 2).

**Quadro 1: Desempenho dos alunos do SAEB/2003- Língua Portuguesa  
4ª série do ensino fundamental**

Nível	Desempenho em %
Muito crítico	18,7
Crítico	36,7
Intermediário	39,7
Adequado	4,8

Fonte: Dados do SAEB (2003)

**Quadro 2: Desempenho dos alunos do SAEB/2003- Matemática/ 4ª série do ensino fundamental**

Nível	Desempenho em %
Muito crítico	11,5
Crítico	40,1
Intermediário	41,9
Adequado	6,4

Fonte: Dados do SAEB (2003)

Segundo o MEC (2005), a avaliação do SAEB realizada em 2003 mostra que 55% dos alunos que frequentavam a 4ª série do ensino fundamental tinham “uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado e apresentam dificuldade em ler textos simples, curtos e escritos na ordem direta” (p. 13). Neste mesmo documento é registrado que a média de desempenho dos estudantes de 4ª série, em Língua Portuguesa, foi de 169 pontos, enquanto que a média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, “patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos” (p. 13). Com base no Quadro 1, verifica-se que grande parte dos estudantes matriculados na 4ª série se encontra nos níveis intermediário e crítico, o que ratificou a necessidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao desempenho em Matemática, grande parte dos alunos brasileiros “não consolidaram plenamente os algoritmos da soma, da subtração, da multiplicação e da divisão” (p. 14). No que diz respeito à pontuação, a média nacional foi de 177 pontos, quando o padrão mínimo de aprendizagem para os quatro anos de escolarização seria de 200 pontos, caracterizado da seguinte forma:

A pontuação mínima indicaria que os alunos são capazes de estabelecer relações entre medidas de tempo; identificar a troca de moedas com pequenas quantias de dinheiro; decompor um número natural em suas ordens; calcular o resultado de subtrações mais complexas; efetuar multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo; e resolver problemas simples, utilizando gráficos ou tabelas (MEC, 2005, p. 14).

Com base nestes resultados, do total de estudantes avaliados na 4ª série mais de 40% estavam no estágio crítico. Em outros termos, eram alunos que apresentaram habilidades que os caracterizaram como estudantes capazes de resolver problemas do cotidiano de pouca complexidade.

Em relação ao SAEB é preciso esclarecer que, a partir de 2005, passou a ser constituído por duas avaliações complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB abrange, de forma amostral, a estudantes das redes públicas e privadas, das áreas urbana e rural e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, sendo os resultados apresentados para cada unidade da Federação, região e para o Brasil como um todo. E a ANRESC é aplicada, de maneira censitária, a estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental, de escolas públicas localizadas em área urbana e rural e, que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Esta prova recebe o nome de Prova Brasil e fornece resultados por escola, município, Estado e país, que são também utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A avaliação do SAEB é realizada a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

A Provinha Brasil, por sua vez, é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, que ocorre em duas etapas, uma no início e outra no término do ano letivo para que professores e gestores obtenham um diagnóstico mais preciso sobre a aprendizagem dos alunos. A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal e, é realizada todo ano com alunos da rede pública de ensino.

Os resultados do SAEB de 2003, contribuíram para a criação do programa Pró-Letramento. E a partir de 2005, os resultados da Prova Brasil e Provinha Brasil estão sendo utilizados como referência para o desenvolvimento deste programa de formação continuada de professores, tendo em vista a melhoria do desempenho em matemática e língua portuguesa dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, inspirada em parâmetros internacionais de avaliação.

### **2.3.2 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a busca da qualidade da educação**

Diante de tais resultados e do então momento vivenciado pela política educacional brasileira, de inauguração do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Ministério da Educação instituiu, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de

Professores da Educação Básica, com a finalidade de “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino” (BRASIL, 2005, p. 10), sendo composta pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica; sistemas de ensino, mediante as secretarias estaduais e municipais de educação e por universidades que se constituem em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, tendo como objetivos, os elencados no documento “Orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento (2005)”:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (p. 22-23).

Apesar da perspectiva de qualidade socialmente referenciada de educação; de fortalecimento do trabalho coletivo no que se refere à atuação docente e desenvolvimento de autonomia profissional aparentemente apresentada nos objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o que se tem notado é uma política educacional pautada na desigualdade educacional, na atuação individualizada dos professores e na perda da autonomia docente, tal como analisado no capítulo anterior.

Nessa perspectiva, para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC definiu princípios e adotou algumas diretrizes norteadoras do processo formativo: a) a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual; b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) a formação vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; d) a formação para ser continuada deve integra-se no dia-a-dia da escola e, e) a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

No que se refere às condições para a implementação da formação continuada, são indicadas a necessidade de ambiente propício para que ocorram momentos de reflexão coletiva que possam contribuir para a articulação entre a teoria e a prática; de

acompanhamento e suporte para os resultados das atividades; vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola, com o plano de carreira; infraestrutura adequada; professores capacitados para ministrar o curso; carga horária para os cursistas; regularidade no processo de formação; envolvimento da direção da escola.

Para assegurar que tais condicionalidades para a formação fossem atendidas são atribuídas responsabilidades a cada uma das instâncias da Rede Nacional de Formação Continuada. Desse modo, ao MEC, mediante uma Coordenação Geral de Políticas de Formação composta pelo coordenador e equipe técnica e pedagógica, cabe, dentre outras atribuições, as de “acompanhar a execução do convênio, estabelecer diretrizes, sistematizar dados e fazer o acompanhamento técnico-financeiro, o acompanhamento pedagógico e o da efetividade do processo de implementação” (MEC, 2005, p. 33). A função dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação (universidades), é de desenvolver pesquisas, articular-se com outras universidades e com as secretarias de educação, produzir materiais didáticos para cursos semipresenciais de formação e orientar o coordenador de atividades de cada secretaria. Aos sistemas de ensino, por sua vez, cabe a adesão para a realização do programa, mediante a garantia de disponibilidade de um articulador institucional e de um coordenador de atividades ou tutor.

O articulador institucional é o profissional indicado pela secretaria de educação para tomar decisões de cunho administrativo, financeiro e logístico. Este profissional deve garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa, mediante o vínculo com a secretaria de educação e com as unidades escolares. Já o tutor ou coordenador de atividades deve ser um profissional da área de formação, com a incumbência de organizar e coordenar os grupos de estudo. O referido profissional deve ter prévia orientação e manter contato permanente com os centros, atuando “no sentido de dinamizar a discussão nos grupos de estudo, incentivar a participação e garantir a interlocução com os Centros sobre questões de fundamentos/conteúdo ou organização das atividades” (MEC, 2005, p. 32).

A Rede Nacional de Formação Continuada tem como público alvo, professores da educação básica, em exercício, diretores de escolas e, gestores e dirigentes dos sistemas públicos de educação, aos quais será destinado curso norteado por cinco áreas prioritárias de formação: 1) Alfabetização e Linguagem, 2) Educação Matemática e Científica, 3) Ensino de Ciências Humanas e Sociais; 4) Artes e Educação Física e, 5) Gestão e Avaliação da Educação, sendo distribuídas da seguinte forma pelas universidades que integram a referida Rede (Quadro 3).

**Quadro 3: Disposição de áreas prioritárias de formação por universidades integrantes da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica**

<b>Alfabetização e Linguagem</b>	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade de Brasília (UnB) Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
<b>Educação Matemática e Científica</b>	Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
<b>Ensino de Ciências Humanas e Sociais</b>	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Universidade Federal do Ceará (UFC) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
<b>Artes e Educação Física</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<b>Gestão e Avaliação da Educação</b>	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fonte: Orientações Gerais da Rede de Formação Continuada de Professores (MEC/2005).

Como se pode perceber, a estrutura organizacional da Rede Nacional de Formação Continuada funciona como parâmetro para a forma como está organizado o programa Pró-Letramento.

### **2.3.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação de programas de formação**

No que tange ao PDE, deve ser considerado na análise da implementação do programa Pró-Letramento, devido ao fato de que a partir da implantação desse plano, em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a estar vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O PDE foi lançado pelo MEC, em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, contendo este último um plano de metas intitulado "Compromisso Todos pela Educação", ao qual os municípios e os estados devem aderir por uma espécie de contrato entre as diferentes esferas de governo, como condição para a obtenção de transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um plano de atividades articuladas (PAR) municipal e/ou estadual. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, nesse sentido, integra o PDE no que concerne à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil.

A variedade das ações contempladas no PDE resulta, segundo o MEC, de uma "visão sistêmica" da política educacional, que se oporia a uma "visão fragmentária" de governos passados. Partindo dessa "visão sistêmica", anunciada pelo MEC, o plano elaborado prevê ações que visam romper com falsas oposições entre educação fundamental e educação superior, entre educação fundamental e os outros níveis de ensino na educação básica, entre o ensino médio e a educação profissional, além de outras. Sobre estas denominadas "falsas oposições" na política educacional presentes em governos anteriores, o MEC afirma que, a prioridade da educação básica em detrimento da educação superior ocasionou a escassez e precariedade da formação de professores e, por conseguinte o enfraquecimento da educação básica. Assim como a preocupação focalizada no ensino fundamental prejudicou a educação infantil e o ensino médio, o que acabou fragilizando o ensino fundamental.

Com base nesta "visão sistêmica" do MEC, Saviani (2009) analisa o PDE como programa de ação, que está pautado em quatro grandes áreas do sistema educacional (educação básica, educação superior, educação profissional tecnológica e alfabetização). No entanto, como o foco desta análise está no cenário da política educacional em que se processa a formação e atuação dos professores da educação básica, serão enfatizadas as ações relacionadas à educação básica ou as que envolvem a educação básica e superior de forma integrada, no que concerne à formação de professores.

No tocante à formação de professores é importante ressaltar que esta tem sido apontada pelo MEC como uma questão estratégica e urgente na busca da melhoria da qualidade da educação. Este fato pode ser observado por meio dos inúmeros programas que surgiram ou foram incorporados por este amplo programa denominado PDE. Tal como pode ser verificado no documento, elaborado pelo MEC denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Guia de Programas (2007), na sessão intitulada Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação, no qual são apresentados 21

programas, dentre eles, Pró-Letramento, Escola Ativa, Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Tendo em vista o “falso protagonismo” dos profissionais do magistério, no cenário das políticas educacionais, no que concerne a uma política global de formação e valorização dos profissionais do magistério é que neste estudo é realizada uma breve análise do PDE, no que se refere à política de formação docente em vigor no Brasil.

A partir das ações elencadas pelo MEC para a educação básica, mas que toca de certo modo na formação de professores é preciso ressaltar três aspectos considerados importantes para esta análise: 1) a formação de professores e o piso salarial, com destaque para as ações da UAB, do PIBID<sup>27</sup> e da “Nova CAPES”<sup>28</sup> tidas como responsáveis pelo “embrionário” sistema nacional público de formação de professores; 2) a criação de mecanismos de avaliação que visam assegurar a responsabilização em torno da busca da qualidade da educação básica, tal como o IDEB e, o 3) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tido como iniciativa importante para efetivação do regime de colaboração e para orientação do apoio financeiro e técnico da União aos sistemas de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios.

Em relação ao primeiro ponto a ser analisado é importante frisar, que o PDE criou o programa “Formação”, que por meio da UAB pretende oferecer cursos a distância de formação inicial e continuada, para cerca de dois milhões de professores em exercício (SAVIANI, 2009).

No que concerne ao piso salarial, o PDE criou o programa “Piso do magistério”, engendrando um projeto de lei que trazia como proposta o valor de R\$850,00 por uma jornada de 40 horas e implementação gradativa, com base no salário mínimo vigente em 2007.

Este fato distorce o protagonismo atribuído ao magistério pelos órgãos governamentais, no que se refere à busca da melhoria da qualidade da educação, tal como vem sendo preconizado desde a década de 1990, com a implementação da reforma educacional.

---

<sup>27</sup> O PIBID está inserido no Departamento de Educação Básica da CAPES.

<sup>28</sup> A Nova Capes” é constituída pelo Departamento de Educação Básica Presencial e Departamento de Educação Básica à Distância.

No entanto, mesmo considerando que a política educacional tem muito que avançar no sentido de melhoria de condições de trabalho, remuneração, formação e valorização para os professores, cabe ressaltar alguns avanços nessa direção para a atuação profissional docente, tais como podem ser verificadas no Quadro 4, pelo menos em termos de legislação educacional:

**Quadro 4: Legislação educacional federal relacionada à melhoria profissional docente**

Lei nº 11.494/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Lei nº 11.502/ 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei nº 11.738/2008	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <b>caput</b> 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.
Lei nº 12.014/2009	Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Parecer CNE/CEB nº 9/2009	Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Resolução CNE/CEB nº 2/2009	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Decreto nº 6.755/2009	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 -APES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

No que se refere ao segundo aspecto, destaca-se o IDEB que foi criado em 2007, pelo MEC/INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tendo como referências, dois indicadores: o rendimento escolar (pontuação em exames obtida no final da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> do ensino médio) e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), constantes no censo escolar e no SAEB e, com base em uma escala de 0 a 10. Nesse sentido, Krawczyk (2008) analisa o IDEB, da seguinte forma:

Principal proposição do PDE, o IDEB possibilita combinar os resultados de desempenho escolar obtidos na Prova Brasil com os resultados de rendimento escolar e o fluxo de alunos apurados pelo censo escolar. A maioria das ações do governo está atrelada a esse indicador em cada estado e/ou município (p. 5).

No âmbito das alterações no sistema de avaliação educacional brasileiro ressalta-se também a criação da “Prova Brasil”, que serviu de base para a construção do IDEB e da “Provinha Brasil” destinada a verificar o desempenho em leitura de crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, tendo em vista o objetivo de que todas estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade.

Segundo *site* do INEP, essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra no final do ano letivo. A aplicação em períodos distintos, segundo o mesmo *site*, possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

O IDEB quando foi aplicado em 2005, obteve-se o índice médio de 3,8. A partir dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, tendo em vista atingir a meta 6,0 até 2022, índice obtido pelos países da OCDE, com maior desenvolvimento educacional. O ano de 2022 foi definido por motivo da progressividade das metas e da comemoração dos 200 anos de Independência do Brasil.

Em relação ao Plano de Metas Todos pela Educação, último ponto a ser analisado nesta sessão, instituído pelo Decreto Lei 6.094/2007, destaca-se que foram estipuladas 28 diretrizes que norteiam todas as ações ligadas ao PDE, na busca da qualidade da educação básica. Nessa direção, é relevante ressaltar que mais uma vez a centralidade na atuação/formação docente no alcance deste principal objetivo- a qualidade da educação básica, tal como pode ser notado nas seguintes nas diretrizes do Plano de metas:

XII-instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;  
XIII-implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;  
XIV-valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade,

realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007, p. 1).

Com base nessas diretrizes e na importância atribuída ao IDEB, é preciso ressaltar que os professores são considerados os principais responsáveis pelo alcance da meta 6,0, no entanto sem a devida garantia de uma política mais ampla de formação e valorização dos profissionais do magistério.

No documento intitulado *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007)*, o MEC aponta a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação como um dos principais pontos do PDE. No referido documento, o MEC apresenta a seguinte afirmação “A questão é urgente, estratégica e reclama uma resposta nacional” (p. 9).

O referido documento esclarece que a UAB e o PIBID alteram o quadro atual de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. Trata-se de dois programas do governo federal, que são considerados “os embriões” de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume a responsabilidade.

É importante também ressaltar a lei nº 11.502/2007 que modifica a estrutura e as competências da CAPES, que como analisado anteriormente, passou a ter a responsabilidade de induzir e fomentar convênios com as esferas governamentais, voltados para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, o que originou o decreto 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, resultando no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Conforme informa o site da CAPES, o PARFOR é um programa nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O programa tem como principal objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, por meio da implantação de turmas exclusivas para os professores em exercício. Os cursos oferecidos aos participantes do PARFOR são de três tipos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

No caso da UAB, estados, municípios e universidades públicas estabelecem acordos de cooperação. Por meio desses acordos, os entes federados (estados e municípios) mantêm polos de apoio presencial destinados aos professores sem curso superior ou para a formação continuada de professores diplomados. As universidades públicas, por sua vez, oferecem cursos de licenciatura ou especialização, especialmente onde não exista a oferta de cursos presenciais. Depois de instalados os polos previstos, todos os professores podem se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho.

Apesar da concordância com Saviani (2009), de que o PDE foi formulado ignorando ao PNE, tendo em vista que as ações previstas no PDE consideram uma ou outra meta do PNE, é importante ressaltar que a UAB, um dos programas do PDE, prevê a realização de formação em serviço e educação a distância, tal como expresso no PNE:

Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior (BRASIL, 2001, p. 67).

No que se refere a este ponto é importante ressaltar que considerando o objetivo de qualidade da educação básica é primordial que não se realizem cursos de curta duração, voltados meramente para “certificação”, em detrimento de uma formação consistente do ponto de vista pedagógico. Tal como analisa Saviani (2009, p. 41):

O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo [...] Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades.

No que se refere ao PIBID, este programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciatura de cursos presenciais que realizem estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, após o término da graduação. Sendo consideradas como áreas prioritárias a física, química, biologia e matemática, nas quais se nota menor presença de professores em exercício com formação específica.

Sobre esta questão, é fundamental destacar que o magistério não tem sido considerado uma profissão “atraente”, principalmente para os profissionais da área da física, química e biologia, que ao invés de tornarem-se professores preferem seguir a profissão de

pesquisador ou atuar de outra forma nessas áreas específicas, que não a docência, o que tem implicado na escassez de professores na educação básica.

Nessa perspectiva, mediante o PDE é proposto pelo MEC que a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, apontando para a necessidade de uma agência de fomento para a formação dos professores da educação básica e para dar prosseguimento às ações que já estão em andamento.

Nessa direção, na década 2000, em busca da qualidade da educação, no sentido de suprir de modo emergencial, direta ou indiretamente, lacunas na formação dos profissionais da educação básica é que foram criados diversos programas, políticas educacionais e leis.

#### 2.4 A LEGISLAÇÃO REFERENTE AO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A OUTROS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

No campo da legislação educacional referente ao Pró-Letramento é preciso destacar a Resolução FNDE/CD nº 48 de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006; a Resolução CD/FNDE nº 33, de 26 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito Pró-Letramento, em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir de 2009 e, a Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pagas pelo FNDE. Os programas de formação inicial e continuada de professores regulamentados pela Resolução CD/FNDE nº 24/2010, são os seguintes:

- I- Gestar Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- II- Pró-letramento- Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do ensino Fundamental;
- III- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da educação Básica;
- IV- Escola de Gestores- Programa Escola de Gestores da Educação Básica;
- V- Pradime- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;
- VI- Profissionalizante- Custo Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- VII- Programa Mais Leitura- Capacitação de mediadores;
- VIII- Conselhos Escolares- Programa Nacional Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- IX- Pró-Conselho- Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação;

- X- Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- XI- Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (FNDE, art. 1º, § único, 2010).

Tal como observado no parágrafo único no artigo 1º da referida resolução, o programa Pró-Letramento se configura em um dos onze programas elencados, no que concerne à concessão de bolsas pelo FNDE para profissionais participantes de cursos de formação.

Na Resolução FNDE/CD nº 48, de 29 de dezembro de 2006, na Resolução CD/FNDE nº 33, de 26 de junho de 2009, e na Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, são feitas algumas “considerações prévias” que apesar de terem sido apresentadas a partir da necessidade de se estabelecer normas e diretrizes para a concessão de bolsas, permitem analisar o contexto sócio histórico em que foi implementado e tem se desenvolvido o programa Pró-Letramento, como podem ser observadas de modo demonstrativo a partir dos trechos a seguir::

**CONSIDERANDO** os baixos índices apresentados por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na Avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação básica) nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática (**Resolução FNDE/CD nº 48/2006**).

**CONSIDERANDO** a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que orienta o atendimento da dimensão formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE que tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país (**Resolução CD/FNDE nº 33/2009**).

**CONSIDERANDO** o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (**Resolução CD/FNDE nº 24/2010**).

Tais considerações prévias demonstram que o Pró-Letramento foi criado e vem sendo desenvolvido, mediante uma série de outros programas de formação e leis que visam, em linhas gerais a melhoria da qualidade da educação, com base em parâmetros internacionais de avaliação, mas que conforme analisado anteriormente sem as devidas condições necessárias para uma atuação profissional condizente para a efetivação do referido objetivo. A partir dessas “considerações prévias” também se observa a centralidade dos programas de formação de professores na “corrida” por melhores resultados nacionais e internacionais na educação básica.

De acordo com a Resolução FNDE/CD nº 48/2006 e Resolução CD/FNDE nº 33/2009, específicas do Pró-Letramento, o pagamento de bolsa de estudo e pesquisa efetuado pelo FNDE/MEC é destinado aos professores tutores ou orientadores de estudo.

Na Resolução FNDE nº 48/2006, o período de duração da bolsa, conforme o § 1º do art. 3º, é de 6 (seis) meses e o valor mensal da bolsa é de R\$ 100,00 (cem reais) (art. 10). Enquanto que na Resolução CD/FNDE nº 33/2009, no artigo 6º, § 1º, é estipulado o período máximo de 8 (oito) meses para o pagamento de bolsa aos “beneficiários do Pró-letramento”, que podem ser pagas por tempo inferior ou sofrer interrupção, desde que justificada. No artigo 7º, é estabelecido o valor de até R\$ 400,00 (quatrocentos reais) a serem pagos mensalmente aos professores tutores dos professores cursistas do Pró-Letramento, sob a condição de comprovar formação prévia mínima de nível médio e experiência de pelo menos um ano no magistério (§ 1º do art. 7º).

A Resolução FNDE nº 24/2010, por sua vez, no artigo 8º, se estende a um número mais amplo de participantes dos programas de formação a que está relacionada, quando estabelece que as bolsas de estudo e pesquisa sejam concedidas a participantes dos programas de formação inicial e continuada e capacitação de professores e demais profissionais da educação que cumpram critérios e requisitos do MEC e FNDE, estipulando no § 2º valores para os bolsistas<sup>29</sup> elencados.

- I- ao coordenador geral, R\$ 1.500,00(mil e quinhentos reais) mensais;
- II- ao coordenador adjunto, R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais;
- III- ao professor pesquisador R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) mensais;
- IV- ao supervisor de curso, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- V- ao formador, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- VI- ao tutor, R\$ 765,00 ( setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.

Apesar dos valores atribuídos às bolsas de estudo pagas aos tutores virem sofrendo alterações, indo de R\$ 100,00 (Res. 48/2006), passando para R\$ 400,00 (Res. 33/2009), chegando a R\$ 700,00 (Res. 24/2010), observa-se que estas não correspondem ao valor social do trabalho exercido por esses profissionais.

Além disso, os professores cursistas não contam com a concessão de bolsa de estudo e pesquisa, o que pode inviabilizar a sua participação nos cursos de formação de professores,

---

<sup>29</sup> No artigo 6º da resolução FNDE/CD nº 24/2010, as funções dos bolsistas do FNDE são discriminadas da seguinte forma: coordenador geral (ver o inciso I do artigo 7º); coordenador adjunto (coordenador pedagógico; coordenador local; coordenador tecnológico; coordenador de sala-ambiente; coordenador de ciclo; coordenador administrativo; coordenador de pólo; coordenador de tutoria); professor pesquisador (preparador de conteúdo; desenvolvedor de metodologias; avaliador); supervisor de curso (supervisor de assistência; supervisor de tutoria; supervisor de formação); formador (professor formador; professor de turma; professor de sala-ambiente); e tutor (assistente de turma; professor tutor; professor orientador).

tendo em vista a gastos com transporte, alimentação, internet e materiais para a realização do curso, incompatíveis com os gastos permitidos por sua remuneração e, também devido ao fato de que o governo não oferece todas as condições materiais necessárias aos participantes dos programas de formação de professores, para um período prolongado de atividades presenciais e a distância, tal como é descrito na Resolução FNDE nº 33/2009, ao se referir ao professor tutor, mas que também envolve o professor cursista:

§ 6º As atividades presenciais da 1ª etapa do curso do Pró-Letramento, no total de 104 horas, são obrigatórias para os professores orientadores de estudos (tutores). As atividades presenciais:

I semana de formação (40 horas);

II 1º seminário de acompanhamento (24 horas);

III 2º seminário de acompanhamento (24 horas);

IV seminário de avaliação (16 horas).

§ 8º As atividades individuais à distância de cada professor orientador de estudos (tutor) durante a 1ª etapa, no total de 16 horas, devem acontecer concomitantemente às atividades presenciais, apoiando os professores cursistas em sua formação.

§ 9º As atividades presenciais da etapa de revezamento, no total de 64 horas, são obrigatórias para os professores orientadores de estudos (tutores). As atividades presenciais dividem-se em três encontros:

I 1º seminário de acompanhamento (24 horas);

II 2º seminário de acompanhamento (24 horas);

III seminário de avaliação (16 horas).

§ 10 As atividades individuais a distância de cada professor orientador de estudos (tutor) na etapa de revezamento, no total de 56 horas, devem acontecer concomitantemente às atividades presenciais, apoiando os professores cursistas em sua formação (FNDE, 2009, art. 2º).

No que se refere à concessão de autorização ao FNDE para a suspensão ou cancelamento de pagamento de bolsa ao professor-tutor, a Resolução FNDE nº 33/2009, no artigo 15 e, a Resolução FNDE nº 24/2010, no artigo 23, estabelecem as seguintes condições:

II - forem verificadas irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;

III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e

IV - for constatada frequência inferior à estabelecida pelo Programa ou acúmulo indevido de benefícios.

Em relação aos critérios para a suspensão ou cancelamento do pagamento de bolsa ao professor tutor é relevante frisar que são importantes para a prevenção de irregularidades, no entanto tais critérios não vêm acompanhados de garantias para que estes participantes possam dedicar atenção necessária ao planejamento e desenvolvimento do curso junto ao processo formativo dos professores cursistas.

Com base nos aspectos analisados até este momento é que se pretende no próximo capítulo, estruturar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, mediante a realização de entrevista semiestruturada junto a um grupo de professores cursistas do programa Pró-Letramento do polo Belém e que atua nos municípios de Ananindeua e Belém, localizados no estado do Pará.

### Capítulo 3

## A REPERCUSSÃO DO PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

A trajetória das concepções e das políticas de formação de professores tem demonstrado um processo de desvalorização social e desprofissionalização desses profissionais, tendo em vista a manutenção da precariedade das condições de trabalho, carreira e remuneração alinhada às estratégias de redução do conhecimento na formação, que tomam a competência profissional como centro dessa última, pautada em uma concepção produtivista e pragmática, voltada para a preparação para o trabalho e distante do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania (SCHEIBE, 2002, p. 47).

Este capítulo tem como objetivo apresentar a descrição e a análise da parte empírica da investigação, constando dos dados levantados na Escola Estadual Antônio Bezerra Falcão, localizada no município de Ananindeua, com um grupo de professoras, que participam como cursistas da formação desenvolvida no âmbito do programa Pró-Letramento, à luz do aporte teórico apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

Neste capítulo, em um primeiro momento, será feita uma breve apresentação do programa Pró-Letramento no estado do Pará. Em seguida, será realizada a caracterização das professoras entrevistadas. E por último, pretende-se de fato descrever e analisar os dados da pesquisa, mediante o processo de categorização temática das respostas das professoras entrevistadas.

### 3.1 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO ESTADO DO PARÁ

Ressalta-se que, de modo complementar à realização de entrevista semiestruturada com as professoras cursistas foram realizadas visitas ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI)/UFPA e à SEDUC, para a obtenção de dados complementares para a pesquisa, tais como listas de frequência de professores cursistas utilizadas em seminários (de acompanhamento e avaliação), fichas de inscrição desses professores, para facilitar o contato com os professores cursistas do Pró-Letramento para o agendamento das entrevistas e, outros documentos que informassem o ano de implementação, o processo de implementação, os municípios atendidos e não atendidos, dentre outros aspectos relevantes sobre este programa de formação continuada no estado do Pará.

Neste momento da pesquisa, registra-se também que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e secretária, que funcionaram neste estudo como recurso

para a obtenção de dados preliminares do Pró-Letramento, no sentido de subsidiar a apresentação de aspectos gerais deste programa no estado do Pará.

É importante ressaltar que se estabeleceu contato com o coordenador geral (IEMCI/UFPA), o professor doutor Adilson Oliveira do Espírito Santo; com a coordenadora pedagógica (IEMCI/UFPA), a professora mestra Jane Selma Morais Miccione; com a secretária do IEMCI, a técnica Lurdinha Trindade e, com a coordenadora do Pró-Letramento da Rede Estadual de Ensino (SEDUC), a técnica e pedagoga Maria Gorete de Melo.

### 3.1.1 A implementação do Pró-Letramento no estado do Pará

No estado do Pará, o programa foi implementado em 2008, a partir dos polos localizados no município de Belém, Santarém, Bragança e Marabá. Em relação a estes polos, cabe registrar que não há uma delimitação dos municípios que integram cada polo. Os organizadores do Pró-Letramento no Pará afirmaram que os professores cursistas recorrem à formação do polo mais próximo ao seu município de atuação profissional. Sobre o número de municípios atendidos pelo Pró-Letramento apresenta-se o Quadro 5.

**Quadro 5: Abrangência do Pró-Letramento no estado do Pará**

MUNICÍPIOS	NÚMERO DE MUNICÍPIOS
Atendidos	91
Em atendimento	13
Não atendidos	39
Total	143

Fonte: IEMCI/UFPA (2010)

De acordo com dados registrados em um mapa do estado do Pará fornecido pelo IEMCI/UFPA, referentes ao ano de 2010, dos 143 municípios do Pará, 91 municípios foram atendidos, 13 estão sendo atendidos e 39 municípios não foram atendidos. Considerando que se somados o número de municípios atendidos com o número de municípios que estão sendo atendidos pelo Pró-Letramento obtém-se o quantitativo de 104 municípios que aderiram ao programa, constata-se que o referido programa de formação continuada contou com significativa aceitação, tanto por parte dos gestores municipais, quanto por parte de professores cursistas e tutores.

Em 2008, no polo Belém foram formadas duas turmas que concluíram a formação continuada. Em relação às turmas de 2008, apresenta-se os Quadros 6 e 7 de professores

cursistas e professores tutores inscritos para participar da formação continuada promovida pelo programa Pró-Letramento, respectivamente.

**Quadro 6: Quantitativo de professores cursistas inscritos no Pró-Letramento (polo Belém) no ano de 2008**

<b>TURMA</b>	<b>PRIMEIRA ETAPA</b>	<b>REVEZAMENTO</b>
Turma 1	1051	610
Turma 2	843	394

Fonte: (IEMCI/UFPA, 2010)

**Quadro 7: Quantitativo de professores tutores inscritos no Pró-Letramento (polo Belém) no ano de 2008**

<b>TURMA</b>	<b>PRIMEIRA ETAPA</b>	<b>REVEZAMENTO</b>
Turma 1	32	30
Turma 2	32	30

Fonte: (IEMCI/UFPA, 2010)

Em relação ao quantitativo de participantes do Pró-Letramento do polo Belém apresentado, é preciso frisar, principalmente, a expressiva redução do número de professores cursistas no que se refere à transição da primeira etapa para a etapa de revezamento, segunda etapa da formação continuada. Além disso, com base no contato com listas de frequência de professores cursistas no curso, no relato de professoras cursistas entrevistadas e da coordenadora do Pró-Letramento no âmbito da SEDUC, o número de professores em cada turma ainda é mais reduzido, variando entre 20 (vinte) e 30 (trinta) cursistas. Desse modo, pode-se observar que muitos professores se inscrevem para participar, mas poucos, de fato frequentam o local em que ocorre a formação continuada.

Registra-se também, que no polo Belém, a turma de 2009 concluiu a formação na área de Matemática, que foi coordenada pelo IEMCI/UFPA, não encontrando dificuldades que pudessem inviabilizar a continuidade do curso, no que concerne à formação e atuação de tutores junto aos professores cursistas do polo Belém. No entanto, esta turma, no início de 2011, momento de realização das entrevistas com as professoras cursistas do Pró-Letramento, não havia concluído a etapa de Alfabetização e Linguagem, tendo em vista os problemas operacionais, concernentes à vinda ao estado do Pará das tutoras da UnB, até aquele momento, universidade encarregada de formar e enviar tutoras da área de Letras.

Tal registro é importante, devido às professoras cursistas entrevistadas estarem vinculadas ao polo Belém de formação continuada do Pró-Letramento e, também por algumas

destas professoras cursistas serem dessa turma de 2009, que estava com pendência no que se refere à etapa de revezamento, referente à área de Alfabetização e Linguagem.

### **3.1.2 Etapas do Pró-Letramento no estado do Pará**

O programa Pró-Letramento no estado do Pará seguiu as seguintes etapas, segundo os coordenadores deste programa: 1) Adesão; 2) Seleção dos tutores; 3) Formação dos tutores e, 4) Formação dos cursistas.

A primeira etapa se processou mediante a adesão da secretaria de educação ao programa, no momento em que assumiu aos compromissos indicados na resolução CD/FNDE nº48, de 29 de dezembro de 2006.

Em seguida, ocorre a seleção dos tutores por parte das referidas secretarias. Os municípios polo, a saber, Belém, Bragança, Marabá e Santarém, selecionam de dois a quatro tutores por município, segundo a secretaria do IEMCI, para desenvolver formação continuada junto aos professores cursistas que atuam em escolas situadas em municípios próximos de cada polo. A seleção é pública, considerando o fato que foi acessado edital de seleção e relatório de seleção de tutores dos referidos polos.

A formação dos tutores no estado, inicialmente, era constituída da primeira etapa de 120 horas e da segunda etapa (revezamento) de 80 horas, tal como preconizava o MEC. A partir de 2010, a orientação do MEC passou a ser de 180 horas para a primeira etapa e de 120 horas para o revezamento. O Pará também aderiu a essa nova configuração do programa, de ampliação das horas de formação dos tutores.

A referida formação é constituída de semana de formação (a participação do tutor é obrigatória e o torna “apto” para iniciar a formação dos cursistas em um município), dois seminários de acompanhamento (encontros que ocorrem após iniciada a formação dos professores cursistas e que têm por finalidade o acompanhamento do trabalho realizado pelos tutores por parte das universidades, esclarecimentos de dúvidas dos tutores quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores) e seminário de avaliação (destinado às apresentações dos trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais).

No estado do Pará, a quantidade de horas de formação dos cursistas varia para atender tanto a demanda dos professores cursistas quanto dos tutores. Tanto que a formação dos cursistas se iniciou ao mesmo tempo em todos os polos, mas não necessariamente terminou no mesmo período, segundo a secretaria do IEMCI. A primeira etapa da formação

das cursistas entrevistadas, vinculados ao polo Belém, foi concluída no período estimado de um ano e, com a previsão de mais um ano para a conclusão da segunda etapa de formação, por conta de problemas relacionados à falta de tutor e à desistência de professores cursistas. Além disso, vale registrar que a formação desse grupo de professoras ocorre uma vez por semana, aos sábados, com duração de quatro horas cada encontro e que não conta com um momento de formação à distância, pelo menos no que envolve atividades coletivas.

A formação do Pró-letramento com essas professoras ocorre na forma presencial, devido esta ter sido uma decisão consensual entre professoras tutoras e cursistas, pelo fato de a maioria das professoras afirmar que tem pouco ou nenhum acesso a computadores ou não ter domínio no que se refere à utilização de equipamentos de informática.

### **3.1.3 A estrutura organizacional do Pró-Letramento no estado do Pará**

A estrutura organizacional, prevista pelo Ministério da Educação para o Programa Pró-Letramento, é seguida pelo estado do Pará, a saber, pela parceria MEC; UFPA, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada e sistemas de ensino (secretarias estaduais e municipais de educação).

Desse modo, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, exerce a coordenação nacional do programa. O MEC tem elaborado as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos e da proposta de implementação. Além disso, tem garantido recursos financeiros para a elaboração/reprodução de materiais e formação dos orientadores/tutores.

Porém, é preciso frisar que no relato das professoras entrevistadas, é recorrente a questão da desconsideração, por parte dos elaboradores das políticas educacionais, da realidade da atuação desses profissionais e que os recursos materiais e infraestruturais são escassos e precários.

A Universidade Federal do Pará é parceira nessa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, tendo em vista o IEMCI constituir um dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. A UFPA, desde o início, segundo os coordenadores do programa no Pará, tem assumido o desenvolvimento de materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

Em relação aos materiais elaborados por esta universidade é preciso ressaltar que os fascículos de Matemática e de Alfabetização/Linguagem estão em processo de reformulação,

tendo em vista o melhor atendimento das necessidades profissionais dos professores tutores e cursistas, levando em consideração as demandas locais. Em conjunto com esta mudança dos fascículos, ressalta-se que os professores deveriam contar com locais e tempo apropriados para atuação e formação continuada, além de serem garantidos recursos materiais e financeiros que viabilizassem a permanência dessas professoras na formação continuada do Pró-Letramento.

No ano de 2010 a UFPA, que coordenava o curso de Matemática, por meio do IEMCI, passou a coordenar o Programa, também, no campo da Alfabetização/Linguagem, através da Escola de Aplicação da UFPA. Sendo que o curso de Alfabetização/Linguagem era anteriormente coordenado pela Universidade Federal de Brasília (UnB), segundo a coordenação do programa em funcionamento no IEMCI e a coordenação do programa na SEDUC.

No final do ano de 2011, o coordenador geral do programa no estado do Pará (UFPA) anunciou que as inscrições dos professores cursistas que eram, anteriormente, realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, passariam a partir de 2012 a ser realizadas pelas escolas da rede estadual de educação.

As secretarias de educação, tanto a Estadual quanto as municipais no Pará estabelecem de fato parceria mediante a assinatura de um termo de adesão. Segundo a coordenação do Pró-Letramento no âmbito da SEDUC, as secretarias municipais de educação aderem ao programa e depois comunicam à Secretaria Estadual de Educação. Nesse segmento da parceria, a SEDUC, em relação à rede estadual de ensino e às secretarias municipais de ensino, no que se refere à rede municipal de educação exercem as funções de coordenação, acompanhamento e execução das atividades do programa.

É preciso destacar que a SEDUC, conforme prevê o Guia geral do programa Pró-Letramento (2007; 2010), assegura o espaço físico, onde devem ocorrer as formações dos professores cursistas. Registra-se também que a formação do polo Belém, ocorreu, segundo coordenação do programa, em uma única escola: a Escola Estadual Antônio Bezerra Falcão. Ainda, segundo essa coordenação, a formação desse programa é destinada aos professores da rede estadual de ensino. No entanto, devido à evasão dos professores da rede estadual de ensino da formação continuada promovida pelo Pró-Letramento, as turmas tem se constituído majoritariamente de professores da rede municipal de ensino, que até o momento formaram turmas pouco numerosas, de no máximo 30 cursistas.

A parceria entre o MEC, a UFPA e as secretarias de educação, segundo os organizadores do programa Pró-Letramento no Pará, funciona de forma adequada para o desenvolvimento do programa no estado.

### **3.1.4 Participantes do Pró-Letramento no estado do Pará**

Os participantes do programa Pró-Letramento no estado, conforme preconiza o MEC, são basicamente: o coordenador geral, o formador de professor tutor, o professor tutor e o professor cursista. No entanto, cabe destacar que no Pará foram verificadas algumas particularidades no que se refere aos participantes deste programa de formação continuada de professores.

O coordenador geral do Pró-Letramento é um profissional da UFPA, o atual diretor-adjunto do IEMCI, professor Adilson Oliveira do Espírito Santo. O programa Pró-Letramento tem ainda uma coordenação pedagógica (UFPA), a pedagoga e mestra em Educação Matemática Jane Selma Morais Miccione; uma coordenação administrativa (UFPA), que não teve o nome informado e, uma coordenação do programa Pró-Letramento na SEDUC,<sup>30</sup> a técnica e pedagoga Maria Gorete de Melo, que está na coordenação do programa desde 2009. Essas coordenações, em conjunto, desempenham as funções de acompanhar e dinamizar o programa na instância dos municípios; participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades; prestar informações sobre o andamento do programa nos municípios; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativo e logístico e, garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa.

O formador do tutor, no Pará, é um profissional vinculado ao Centro da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, como professor. É preciso registrar que, inicialmente somente eram admitidos como professores formadores, profissionais que tinham formação inicial em Matemática ou em Letras, mas atualmente são admitidos professores de outras áreas, desde que tenham mestrado ou doutorado em Educação Matemática ou em Linguística.

Os tutores, de modo geral, no estado do Pará, são professores ou coordenadores pedagógicos, concursados da rede pública de ensino com formação em nível superior, em Pedagogia, Letras ou Matemática. As turmas destes profissionais, pelo menos as turmas com

---

<sup>30</sup> No que se refere à coordenação do programa Pró-Letramento no âmbito da SEDUC, já passou por três coordenações, sendo a atual coordenadora do programa a pedagoga Maria Gorete de Melo.

que se teve contato durante a pesquisa, uma de Matemática e outra de Alfabetização/Linguagem tinham cada uma, entre 15 e 20 professores cursistas.

No que se refere às professoras cursistas, é preciso destacar que eram professoras que tinham diferentes tipos de formação inicial e que atuam em diferentes níveis/modalidades de formação, sendo entrevistadas cursistas da formação continuada em Matemática e da formação continuada em Alfabetização/Linguagem. Registra-se também, que grande parte dessas professoras revelou ter dificuldade de participar da formação do Pró-Letramento, devido pelo menos a três motivos: falta de recursos financeiros e materiais para sua permanência no curso; falta de tempo, devido uma extensa carga horária de trabalho e, por participar de outros cursos de formação, que serão posteriormente analisados, de forma mais detalhada.

### **3.1.5 A formação continuada do Pró-Letramento no estado do Pará: organização das atividades, os materiais e a certificação dos professores (tutores e cursistas)**

Em relação à dinâmica das atividades e ao material utilizado para a realização dos cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática, as cursistas revelaram que não utilizam apenas o material distribuído pelo MEC, mas materiais como vídeos, textos, jogos trazidos pelas tutoras. As professoras cursistas entrevistadas relataram que para cada encontro é trazida uma temática diferente (decorrente do material do MEC), que é trabalhada de forma expositiva pelas tutoras, seguida da troca de experiências entre professoras cursistas e tutoras, tendo em vista que, o que se trabalha nos encontros é aplicado na sala de aula e, retornado em forma de relato de experiências.

Em relação e esta questão, a coordenadora pedagógica do Pró-Letramento (UFPA), relatou que muitas vezes o relato de experiências e a elaboração/apresentação de materiais e metodologias didáticas ultrapassam os encontros de formação, segundo ela alguns tutores convidam para os seminários de avaliação, os professores cursistas, para que eles possam contar suas experiências em sala de aula durante suas participações na formação continuada do programa. Também são apresentados nos seminários, os materiais produzidos pelos cursistas, bem como os portfólios com fotografias, vídeos, jogos, dentre outros.

A carga horária dos certificados dos tutores e cursistas no Pará se configura, a partir do ano de 2010, conforme o Quadro 8.

**Quadro 8: Carga horária dos certificados dos tutores e cursistas do Pró-Letramento no estado do Pará a partir de 2010**

PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA DOS CERTIFICADOS	
	PRIMEIRA ETAPA	REVEZAMENTO
Tutores	180 horas	120 horas
Cursistas	120 horas	120 horas

Fonte: Guia geral do programa Pró-Letramento (2010)

Sobre a certificação das professoras cursistas, é importante registrar que algumas das entrevistadas afirmaram estar em risco de não receberem o certificado da primeira etapa da formação e, que por isso se sentiam prejudicadas e desestimuladas a seguir participando da formação continuada do Pró-Letramento.

Em relação à certificação docente, é preciso frisar que a mera certificação de professores participantes não deveria ser o único ou o mais importante motivo para a participação de professores nesses programas, mas considerando a perspectiva do letramento, que nomeia o programa Pró-Letramento, objeto deste estudo, as professoras deveriam participar de uma formação que além de considerar sua experiência profissional, lhe proporcionasse fundamentação teórica para compreensão do contexto social em que estão inseridos sua escola de atuação e seus alunos.

A mera certificação de professores participantes de programas de formação também transmite a ideia de que a formação é algo pontual e efêmero que prescinde de condições favoráveis de trabalho e de formação docente.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS CURSISTAS ENTREVISTADAS

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 16 (dezesseis) professoras, cursistas do Pró-Letramento, sendo consideradas para análise, entrevistas realizadas com professoras de escolas públicas e que atuam nos municípios de Ananindeua e de Belém.

Na presente análise os nomes das professoras cursistas entrevistadas foram preservados, sendo atribuídos nomes de obras literárias de famosos autores brasileiros e portugueses tais como: Helena e Iaiá, de Machado de Assis; Lucíola e Iracema, de José de Alencar; Flor de Lis, de Aloísio de Azevedo; A Moreninha, de Manoel de Macedo; Sagarana, de Guimarães Rosa; Gabriela, Dona Flor e Tieta, de Jorge Amado; Dôra, Doralina, de Rachel de Queiroz; Clarissa, de Érico Veríssimo; América, de Monteiro Lobato; Poesias, de Mario de Andrade; Engraçadinha, de Nelson Rodrigues; e Aruanda, de Eneida de Moraes.

As referidas obras clássicas da literatura brasileira e portuguesa foram escolhidas para nomear as professoras entrevistadas por apresentarem, um teor político, no sentido de trazerem marcas da sociedade e época em que foram produzidas, sendo algumas traduzidas em tramas vivenciadas por mulheres, em uma ‘analogia’ ao contexto atual das políticas educacionais experienciadas pelas professoras cursistas entrevistadas.

As entrevistas foram realizadas com professoras de diferentes disciplinas, séries de atuação (o que demonstra que o programa não tem sido destinado apenas aos professores das séries iniciais do ensino fundamental) e formação inicial e, que atuam na escola (municipal ou estadual) em um ou mais turnos. Com base nessa configuração do grupo de professoras entrevistadas, são apresentados os Quadros 9 e 10.

**Quadro 9: Caracterização das professoras cursistas que atuam em escolas do município de Ananindeua**

<b>Professoras entrevistadas</b>	<b>Formação inicial/titulação profissional</b>	<b>Nível de ensino/turno de atuação</b>	<b>Etapa/área de conhecimento atual no curso do Pró-Letramento</b>
Helena	Magistério	3 <sup>o</sup> ano (4 <sup>a</sup> série) - manhã e tarde	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Iaiá	Magistério	4 <sup>a</sup> série - manhã e tarde	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Iracema	Magistério	2 <sup>o</sup> ano - tarde	1 <sup>a</sup> etapa/Alfabetização e Linguagem
Lucíola	Magistério	EJA- noite	1 <sup>a</sup> etapa/Alfabetização e linguagem
A moreninha	Magistério	Educação infantil	1 <sup>a</sup> etapa/Alfabetização e Linguagem
Sagarana	Letras/língua portuguesa	2 <sup>o</sup> ano	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Gabriela	Pedagogia (incompleto)	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> ano - manhã e tarde	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Dôra, Doralina	Pedagogia (incompleto)	1 <sup>o</sup> ano (pré-escolar)	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Clarissa	Pedagogia (incompleto)	2 <sup>o</sup> ano - manhã e tarde	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Dona Flor	Magistério	Pré-escolar (1 <sup>o</sup> ano)-manhã e tarde	1 <sup>a</sup> etapa/Alfabetização e Linguagem
América	Pedagogia	1 <sup>o</sup> ano	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Poesias	Licenciatura em História/ magistério	1 <sup>o</sup> ano	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática
Engraçadinha	Formação de	2 <sup>o</sup> ano e 4 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática

	Professores		
Aruanda	Pedagogia/ especialização em Gestão Escolar	2 <sup>o</sup> e 3 <sup>o</sup> ano	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

**Quadro 10: Caracterização das professoras cursistas que atuam em escolas do município de Belém**

<b>Professoras entrevistadas</b>	<b>Formação inicial/titulação profissional</b>	<b>Nível de ensino/turno de atuação</b>	<b>Etapa/área de conhecimento atual no curso do Pró-letramento</b>
Flor de Lis	Pedagogia	Educação infantil e de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série - manhã e tarde	1 <sup>a</sup> etapa/ Alfabetização e Linguagem
Tieta	Pedagogia (incompleto)	4 <sup>a</sup> série e 4 <sup>o</sup> ano	2 <sup>a</sup> etapa/Matemática

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Com base nos Quadros 9 e 10, é importante notar que a maioria das professoras entrevistadas, 6 (seis), têm curso de magistério, seguidas de um número de 3 (três) professoras que concluíram o curso de Pedagogia; 1 (uma) professora com Curso de Formação de Professores, 1 (uma) professora com graduação em Letras (Língua Portuguesa) e 1 (uma) professora com graduação em História. Registra-se também que 4 (quatro) professoras relataram estar cursando Pedagogia e, também que apenas 1 (uma) professora afirma ter curso de pós-graduação, no caso especialização.

A partir dos dados obtidos junto a este grupo de professoras que cursam o Pró-Letramento, foi revelado que a maior parte não possui curso superior ou possui curso superior incompleto, o que acaba por indicar que o artigo 87, § 4<sup>o</sup> da LDB 9.394/1996, que instituí que até o fim da Década da Educação (1997-2007) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, não foi cumprido. Além disso, verifica-se com base nesses dados, que a incidência de professores com pós-graduação na educação básica e, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental é baixo.

Outro aspecto significativo para a análise seria o fato de que praticamente todas as professoras trabalham em mais de uma turma e em mais de um turno, o que também confirma o pressuposto anteriormente apresentado de que o trabalho docente vem se precarizando cada

vez mais, no sentido de que os professores estão tendo que assumir mais turmas ou têm que trabalhar em mais de um turno para obter um salário mais significativo na renda familiar.

Registra-se também, que em relação ao vínculo de trabalho, a maioria das professoras entrevistadas afirmou serem estatutárias, sendo que apenas 4 (quatro) professoras relataram ser contratadas/temporárias.

E um último ponto que deve ser destacado sobre os Quadros 9 e 10, seria o fato de que a maioria das professoras entrevistadas está na segunda etapa (revezamento) da formação continuada do curso do Pró-Letramento, o que demonstra que apesar das dificuldades reveladas por basicamente todas as entrevistadas, consideram o curso importante para a melhoria da sua atuação profissional. Tal como pode ser demonstrado no relato da professora Helena, da seguinte forma:

A única coisa que a gente ganha com isso é pessoal; é formação profissional só. A gente vê que parece que a gente tá pagando pra tá lá, né? Você passa sede, você passa fome, você tá cheia de problemas em casa, mas você tá lá, se dedicando, se empenhando e que não tem uma proposta, só de um certificado, que vai pro teu currículo.

As professoras entrevistadas apontam como principais dificuldades para participação no curso do Pró-Letramento: a falta de uma estrutura física adequada para os encontros; a falta de recursos financeiros para transporte, alimentação e compra de materiais didáticos; a falta de tempo para se dedicarem ao curso devido à ampla carga horária de trabalho e participação em outros programas de formação e, a falta de divulgação da importância da participação dos professores em programas de formação continuada de professores, por parte do governo.

### 3.3 CATEGORIZANDO OS DADOS DA PESQUISA: UMA ANÁLISE DO PRÓ-LETRAMENTO NO ESTADO DO PARÁ

Com base na análise do contexto das políticas educacionais brasileiras, de forma destacada das políticas de formação de professores, assim como na caracterização do programa Pró-Letramento, apresentada nos capítulos anteriores, se pretende realizar a análise dos dados, norteadas por categorias também produzidas a partir do roteiro de entrevista aplicado às professoras cursistas do Pró-Letramento, dos objetivos central e específicos desta investigação, assim como das questões motivadoras.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras cursistas do programa Pró-Letramento, assim como o aporte teórico reunido permitiram a seguinte categorização temática: 1) Formação continuada e valorização profissional; 2) Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional; 3) Formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente e, 4) Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente.

A partir destas categorias temáticas pretende-se analisar os dados coletados, tendo como objetivo identificar a repercussão do Pró-Letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas que participam do programa como cursistas, com base no momento atual de discussão das políticas educacionais brasileiras. E assim, identificar se o Pró-Letramento integra uma política de valorização do magistério que visa à melhoria das condições de trabalho, remuneração e atuação profissional; investigar que concepção de formação continuada está presente nesta política educacional, se restrita a conhecimentos práticos ou mais amplos no sentido de propiciar a compreensão do contexto social em que se processa a atuação profissional e, verificar se programa tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema ou a intensificação do trabalho docente.

### **3.3.1 Formação continuada e valorização profissional**

Para subsidiar a análise dos dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com professoras cursistas do programa Pró-Letramento, é necessário retomar considerações do primeiro capítulo, assim como apresentar, de maneira breve o presente cenário educacional do estado do Pará e nacional, no que concerne à valorização profissional e formação de professores, destacando a aprovação da Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010, referente ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, conhecida como PCCR e a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

O PCCR é resultado da luta travada, ao longo dos últimos anos, pelos trabalhadores da educação pública do Pará para a aprovação de um plano de cargos, carreira e remuneração que contemplasse todos os profissionais que atuam na educação, sob princípios e regras voltados para a valorização profissional e qualidade da educação.

O ponto de partida do processo de constituição do PCCR ocorreu quando o Governo do Estado do Pará encaminhou um projeto de lei à Assembleia Legislativa em maio de 2010, sem alguns direitos e garantias e restrito aos docentes e especialistas em educação, o que provocou a deflagração de uma greve histórica para combater tal projeto.

Após um intenso momento marcado por diversas assembleias, manifestações, passeatas, protestos e reuniões com representantes da Assembleia Legislativa e do Poder Executivo, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) apresentou várias propostas que foram incorporadas ao projeto de lei do PCCR, aprovadas no Parlamento e sancionadas, tais como:

[...] a inclusão dos cargos de auxiliar educacional e assistente educacional como trabalhadores em educação, concretizando a unificação do Plano; gratificação SOME<sup>31</sup>; gratificação de risco de vida e alta complexidade; gratificação do professor de nível médio; jornada de trabalho a ser cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino; efetivação das horas-atividade de 20% sobre a jornada de trabalho, com a majoração deste percentual para 25% até 2014; retirada de critérios subjetivos na avaliação de desempenho; garantia da progressão horizontal no prazo de um ano e pagamento retroativo, em caso de indisponibilidade financeira devidamente comprovada, bem como, instituição da progressão automática; equiparação do cargo de especialista em educação ao do cargo de professor em jornadas de trabalhos e vencimentos (BRELAZ, 2010, p. 6-7).

Como podem ser observados, alguns aspectos da “bandeira de luta” dos profissionais da educação foram trazidos para o PCCR. No entanto, muitos direitos e garantias desses profissionais precisam ser implementados através de novas leis, o que indica que o atual plano de carreira apresenta-se inacabado.

Dentre as principais limitações do PCCR estão presentes: o fato de este Plano ter adotado formalmente apenas seis tipos de gratificações e nenhum adicional e indenizações; de ter deixado de tratar do piso profissional, ensino especial, aposentadoria e revisão de vencimentos anuais e, de ser incompleto por necessitar de outras normas que o regulamente, sem as quais não se efetivará integralmente. Além disso, ao cargo de professor não foram incorporados completamente aos cargos de nível médio-AD1 e AD2, que não poderão progredir verticalmente, sendo que apenas lhes foram destinados uma gratificação para obtenção de graduação.

---

<sup>31</sup> A gratificação SOME é destinada aos professores que participam do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), um projeto especial implantado em 1980, pela Fundação Educacional do Pará (FEP), mantido pela SEDUC a partir de 1982. A finalidade deste projeto é de ofertar ensino de nível fundamental, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e, ensino médio, para alunos de municípios e localidades do interior do estado do Pará, em que a ausência de condições infraestruturais e humana impossibilitem a oferta e manutenção do ensino regular (SINTEPP, 2011).

As limitações deste PCCR não retiram, porém, a importância histórica deste momento de conquista de direitos por parte dos trabalhadores em educação.

Em relação ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008), vale registrar que a implementação efetiva do piso salarial nacional enfrentou dificuldades, em razão de cinco governadores terem ajuizado, no dia 29 de outubro de 2008, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 4167), no Supremo Tribunal Federal (STF), contra a “Lei do Piso” (Lei nº 11.738/2008). A referida ADIN foi ajuizada pelos então governadores do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Mato Grosso do Sul e do Ceará, sob alegação de que a “Lei do Piso” causaria despesas exageradas e sem amparo orçamentário nos respectivos estados (MEC, 2011).

Tais governadores questionaram, também, o dispositivo da lei que prevê o professor dedicar um terço da sua carga horária de trabalho a atividades fora da sala de aula. A referida lei afirma sobre o cumprimento deste dispositivo que forçaria a contratação de mais professores, mas os estados não dispunham de orçamento para tal. Esta ADIN foi derrubada no mês de abril de 2011 garantindo o pagamento do piso aos profissionais da educação. No entanto, até o ano de 2011, o desafio de garantir um terço da carga horária do professor para planejamento e estudo continuava sendo um dilema a ser resolvido nas instâncias da justiça brasileira (CNTE, 2011).

Outra dificuldade que a efetivação do piso enfrentou foi a questão da definição do valor. O impasse consiste em saber se o piso salarial deveria ser a remuneração total recebida pelo professor, incluindo gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, com variação de estado para estado, ou se deveria incidir sobre a remuneração sem as gratificações. Outro ponto polêmico é a forma da correção do piso, tendo em vista a diferenciação entre os cálculos feitos pela CNTE e pelo MEC.

No entanto, com a publicação da decisão (acórdão) do Supremo Tribunal Federal, sobre o julgamento de mérito da ação de mérito de inconstitucionalidade, ADIN 4.167, tornando incontestável a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei nº 11.738/2008, em 24 de agosto de 2011, no Diário de Justiça, ocorreram mudanças em relação à implementação da “Lei do Piso Salarial” (CNTE, 2011).

A decisão sobre a “Lei do Piso Salarial” fixou o piso dos professores com base no vencimento, e não na remuneração, atribuindo à União a competência para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, assim

como fixou a reserva do percentual mínimo de um terço da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades de estudo e planejamento.

Em relação à correção do piso<sup>32</sup> o impasse permanece. No ano de 2011, segundo os cálculos do MEC, o valor do piso era de R\$ 1.187,08, enquanto que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defendia o valor de R\$1.597,87 (CNTE, 2011).

O Pará foi apontado pelo CNTE como um dos oito estados (Amapá, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Bahia, Ceará, Goiás, Pará e Rio Grande do Sul) que pagavam valor abaixo do piso ao magistério sugerido pelo MEC, em momento anterior à publicação do acórdão do Supremo Tribunal Federal. Neste estado os professores de nível médio e de nível superior tinham salário-base de R\$ 1.093,20 e R\$ 1.096,44 por uma jornada de 40 horas, respectivamente, ou seja, abaixo do valor do piso do magistério anunciado pelo MEC. Com abonos e gratificações, o professor de nível médio recebia R\$ 1.859,12 no total, e o de nível superior, R\$ 2.971,21. O governo argumentava que o piso não estava sendo aplicado porque até antes da decisão do STF havia uma liminar que garantia o entendimento de que o piso do professor corresponderia ao valor da remuneração (total de vantagens e gratificações) e não ao vencimento-base. O governo afirmou que aplicaria o piso assim que o STF publicasse o acórdão com a decisão (CNTE 2011).

No entanto, após a publicação do acórdão, o então governador do estado do Pará, Simão Robson Jatene, através do Secretário Especial de Promoção Social, Nilson Pinto, anunciou que iria repassar no final do mês de setembro de 2011, 30% da diferença salarial existente entre a remuneração paga pelo estado e o piso nacional docente, correspondente ao valor de R\$ 1.187,00. Nessa ocasião, o Governo do Estado do Pará também anunciou a implementação do PCCR (SEDUC, 2011).

A “Lei do Piso” completou três anos, no dia 16 de julho de 2011. Como se pode observar, durante este período a implementação desta lei foi marcada por dificuldades para a sua efetivação, o que tem ocasionado e agravado as perdas salariais, a desvalorização do trabalho docente, a degradação das condições de trabalho, bem como a redução do investimento da carreira e formação dos profissionais da educação.

Considerando que as entrevistas foram realizadas, entre os meses de março e abril de 2011, com professoras cursistas do Pró-Letramento, que atuam em escolas públicas localizadas nos municípios de Belém e de Ananindeua, em sua maioria sob regime estatutário, pode-se verificar que as referidas leis ainda não tinham sido efetivadas, tendo em vista os

---

<sup>32</sup> No início de 2012, foi anunciado o valor para R\$ 1.451,00, sob protestos protagonizados por políticos brasileiros (SINTEPP, 2012).

relatos de que nos últimos anos não obtiveram reajuste salarial, progressão de carreira e nem tempo destinado à formação continuada incluído na jornada de trabalho, assim como o fato de a publicação da decisão (acórdão) que tornou incontestável a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) ter ocorrido somente em agosto de 2011.

Com base na legislação educacional, e considerando a perspectiva de que valorização e formação profissional devem ser consideradas indissociáveis, parte-se do pressuposto de que a participação dos professores em programas de formação continuada deveria ser acompanhada de mudanças na carreira, no sentido de valorização profissional e na garantia de condições favoráveis de trabalho e formação.

A investigação com professoras cursistas do Pró-Letramento (polo Belém), porém revelou que esse programa de formação continuada contribuiu para a melhoria da atuação profissional, mas não implicou em nenhuma mudança no que se refere à carreira profissional, em termos de mudança na remuneração, carga horária, progressão na carreira, tal como pode ser percebido, a partir dos relatos apresentados:

Em relação a essas questões não teve nenhuma contribuição. Não teve nenhuma contribuição com o fator salário. A carga horária continua a mesma, exceto que a gente está tentando esse ano na escola pedir um tempo de hora pedagógica [...] Dentro da escola e dentro do nosso horário de trabalho. [...] Plano de carreira, não sei nem te dizer, porque eu não gosto nem de olhar pra esse lado, porque só é pra gente se aborrecer com o governo [...] Deixo as coisas acontecerem, tá? Porque são questões que às vezes você almeja e acaba quebrando a cara enquanto funcionário (Helena).

Então, eu estou mais atarefada do que antes. As horas de trabalho se ampliaram, mas nós não temos ampliação da remuneração. Porque sabemos, que professores que trabalham de 1ª a 4ª, na educação geral, pode cursar a universidade; pode fazer os cursos que quiser, mas vai aumentar só o conhecimento, porque enquanto a remuneração vamos continuar ganhando o salário mínimo, de 500 e pouco, de 540 [...] (Iaiá).

Não houve mudança no salário. Olha, por exemplo, se eu quiser agora ter uma carga horária, eu tenho que trabalhar dobrado, entendeu? Então não é que o letramento vá ou não aumentar a carga horária. Eu tenho que trabalhar de manhã e a tarde. Além disso, tenho que me dedicar a minha formação. Com certeza contribui com bastante coisa. A gente aprende muito com as colegas, a gente aprende uma com a outra. Tem colegas de várias séries (A Moreninha).

Apesar de todas as professoras entrevistadas terem afirmado que mesmo mediante participação na formação promovida pelo Pró-Letramento não estarem contando com remuneração e carga horária adequadas a sua dedicação ao trabalho e formação continuada, de modo geral, constatou-se principalmente a partir do depoimento da professora Helena, a tendência de desmobilização das professoras na luta coletiva por melhorias referentes à carreira profissional.

Sobre a desmobilização das professoras na busca coletiva de melhores condições profissionais, ressalta-se Freitas (2002) quando destaca que a ênfase das políticas de formação de professores na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional tem provocado o afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações, fragilizando a mobilização desses profissionais em torno da busca de melhores condições de carreira e trabalho.

Registra-se que as professoras apesar de incomodadas com suas condições de trabalho e remuneração, parecem desconhecer ou não se envolver na “efervescência” do atual cenário político do estado do Pará, de debate referente ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) (Lei nº 7442/2010), com os embates entre o SINTEPP e o Governo do Estado do Pará.

A maior parte das professoras entrevistadas destacaram no que concerne à valorização profissional, a insatisfação em relação ao salário. De modo geral, relataram que não recebem salário condizente com sua dedicação ao trabalho.

A partir do relato das professoras, registra-se que apesar de vários direitos e vantagens estarem estabelecidos na legislação educacional, de modo particular no PCCR e na “Lei do Piso Salarial”, estas leis precisam ser efetivadas para que tais vantagens e direitos sejam garantidos.

Sobre a questão salarial, Küenzer e Caldas (2009) analisam que com o rebaixamento dos salários, muitas vezes, os professores são obrigados a ampliar a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. As autoras ainda afirmam que essa ampliação do tempo de trabalho somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores encontrem cada vez mais dificuldades na sua atuação profissional, desistindo de lutar por melhores condições de trabalho e buscando simplesmente tempo para descanso.

Nessa direção, cabe retomar, conforme analisado anteriormente, com base em Cabral Neto e Macedo (2006) e Pino, Vieira e Hypólito (2009), que a ampliação das horas de trabalho dos professores e a formação pragmática e utilitarista, voltada para o “saber executar”, têm provocado o isolamento dos professores, a sensação crônica de sobrecarga de trabalho e de falta de tempo para pensar, coletivamente, nas questões relacionadas às melhorias concernentes à carreira e a remuneração.

Em relação ao que determina a Lei do Piso Salarial, que fixa o percentual mínimo de um terço da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades de estudo e planejamento, o Supremo Tribunal Federal deixou por conta dos estados da Federação essa normatização. Na perspectiva da ANFOPE, na institucionalização de uma

política nacional de formação dos profissionais da educação, a formação e a valorização são vistas como indissociáveis.

No que se refere às possíveis mudanças/melhorias provocadas pela formação continuada promovida pelo programa Pró-Letramento na atuação das professoras, verifica-se, a princípio, uma ênfase em conhecimentos práticos, em detrimento dos conhecimentos teóricos, tal como pode ser observado, também no relato da professora Helena:

Porque o Pró-Letramento que eu vi. Eu acho que ele veio com uma proposta mais lúdica, com mais trabalho concreto, o qual nós já havíamos esquecido com as novas teorias que vão surgindo e que o sistema vem adotando e te impondo pra ti [sic] trabalhar nas escolas. Aí o Pró-letramento vem como um resgate, o que eu senti foi isso. É resgatar as cantigas; é fazer poesia; é compor através das vogais, aquelas musiquinhas, entendestes? Aquelas coisas que no nosso magistério de 20 anos atrás a gente aprendeu, né? E que agora houve esse resgate e que é importante. Quer dizer, ele vem mais com aquela parte lúdica, do concreto que é mais importante a gente voltar.

Nessa direção, Freitas (2002) analisa que a discussão referente à formação de professores, no campo das políticas educacionais, tem sido deslocada para os conteúdos e métodos das disciplinas, no sentido de reduzir esta formação a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com técnicas e com os instrumentais de ensino (tecnologia), voltado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e individualização do processo de formação continuada e não para a produção de novos conhecimentos e compreensão do atual contexto profissional dessas professoras.

Destaca-se que todas as professoras entrevistadas afirmaram que o programa contribuiu para sua atuação profissional, no sentido de, propiciar novos conhecimentos (relacionados à aquisição de novas propostas de metodologias que poderiam ser aplicadas na sala de aula), troca de experiências profissionais e mudanças na sua forma de ministrar aula.

No entanto, no que se refere à política de valorização e formação continuada, a partir dos relatos das professoras, pode-se afirmar que o Pró-Letramento não trouxe nenhuma melhoria, tendo em vista a não melhoria das condições de trabalho e remuneração, assim como está sendo desenvolvido em um contexto social de desmobilização das professoras na busca por melhores condições de trabalho, carreira e remuneração.

Nessa análise sobre a formação e valorização profissional, ressalta-se também a importância da participação dos professores nas propostas de políticas de formação continuada, tendo em vista que a literatura educacional (CABRAL NETO; MACEDO, 2006; KRAMER, 1989) tem apontado que os professores tem assumido, de modo geral, o papel de meros executores de políticas educacionais.

Em relação ao Pró-Letramento, as professoras consideravam que sua experiência profissional, expectativas e necessidades foram/são consideradas e/ou atendidas pelo programa. É preciso destacar que, de modo geral, as professoras, apesar de relatarem alguns descontentamentos, afirmaram que essa formação atendeu suas expectativas e necessidades, tal como pode ser observado no relato da professora:

Bem eu acredito que sim. De uma forma ou de outra, uma coisa complementa a outra. Tem sido satisfatório, positivo [...] Acredito que as políticas de governo deveriam se associar aos gestores dos municípios pra que os professores que precisam das formações continuadas pudessem incluir nos seus salários, um acréscimo, é aquela questão financeira, pra que pudéssemos somar, pra que a gente pudesse se deslocar de um lugar pra outro, justamente buscando mais qualificação pra nós. [...] Então deveria ser vista esta questão financeira. Então acredito que deveria ter um “acrescimozinho”, em cima dessas formações que nós fizemos. A gente, estuda, estuda, estuda e não soma com nada. [...] Esse curso aqui, ainda não tá somando em nada, a não ser os nossos conhecimentos (Clarissa).

Nessa direção, pode ser observado que as professoras, além de considerarem que suas expectativas e necessidades profissionais, de modo geral, têm sido atendidas pelo programa Pró-Letramento, o que se observou é que também se consideram coelaboradoras da sua formação continuada, tendo em vista que relataram que partem de uma proposta de metodologia da formação do Pró-Letramento para modificarem ou reelaborarem sua atuação profissional.

No entanto é importante destacar que, com base nas entrevistas realizadas com este grupo de professoras cursistas do Pró-Letramento e no arcabouço teórico referente às condições de trabalho e formação dos professores a partir da década de 1990, foi observado que o desenvolvimento dessa formação continuada tem contribuído para a manutenção e, de certo modo, para a ampliação do processo de intensificação do trabalho docente, desqualificação profissional e separação entre concepção e execução. Observa-se que as referidas professoras estão tendo ampliação das horas de trabalho; não estão tendo progressão de carreira, aumento de remuneração e redução de carga horária e condições materiais necessárias para sua formação em serviço, assim como não participaram do processo de elaboração desse programa, sendo vistas como meras executoras de uma formação restrita à preparação para atuação na sala de aula, sem a devida fundamentação teórica que deveria subsidiar sua prática profissional.

Feldfeber e Imen (2006), sobre esta conformação dos professores aos programas de formação docente, analisam que no contexto de reforma educativa, as políticas de formação docente privilegiam o desenvolvimento de estratégias de conversão dos professores em

“copartícipes” das transformações projetadas nas instâncias centrais do governo, orientadas pelos discursos de profissionalização e autonomia dos professores, mas que acabam tornando-os meros executores de programas de formação.

Em contrapartida, se pretende uma política de formação continuada acompanhada de condições adequadas para o trabalho docente, valorização profissional e que propicie a participação dos professores da educação básica da elaboração à implementação dessa política docente.

Sobre essa perspectiva, Scheibe (2010) destaca que estratégias políticas consistentes, coerentes e permanentes de formação inicial e continuada de professores devem se efetivar em conjunto com melhores condições de trabalho, carreira e de remuneração, numa perspectiva social e de competência técnica e política do trabalho docente.

Nessa direção, é importante destacar como as professoras entrevistadas acreditam que deveria ser a formação continuada e que mudanças consideram importantes para o seu contexto profissional, a partir dos depoimentos das professoras Helena, Flor de Lis, Iracema e Lucíola:

[...] Então devia ser uma coisa assim mais próxima. Poderia ser até mesmo dentro da escola [...] Ora eu já trabalho de manhã e de tarde, ainda vou à noite pra aprender línguas, lá num outro programa que tem ali, que é pra gente participar. Querer a gente quer, mas não pode. Não tem tempo e nem cabeça, e nem economicamente tem condições. Houve uma evasão muito grande do professor do Estado no Pró-letramento. O que adianta eu lutar pela minha formação, se o órgão que me paga não me dá estrutura; não me dá condição nenhuma? Então nós concluímos assim, a maior parte era funcionário do município (Helena).

De 15 em 15 dias. Na escola ou em outro ambiente. Além disso, o professor sempre tem que ter a ajuda do governo. Acredito que a mudança poderia ser no salário (Flor de Lis).

O governo tem sempre que está dando um apoio pra nossa formação continuada. E a formação pode ocorrer fora parte, na escola ou em outros locais também. As mudanças têm que ser muitas ainda [...] eu trabalho num anexo, e o que é um anexo? Então deveria ter apoio também do governo para esses anexos, e não somente para os anexos, mas para a escola em geral, para que a gente pudesse trabalhar mesmo com qualidade (Iracema).

A formação deve ser financiada pelo governo, eu acho. Eu acho que o governo tem mais e mais pra contribuir pra nós. Tem sempre que ter esses cursos. Quanto mais curso melhor (Lucíola).

Em relação ao posicionamento das professoras cursistas do Pró-Letramento sobre a formação continuada, foi destacado que a formação continuada deveria contar com apoio financeiro e material do governo; deveria ser permanente e não pontual; deveria ocorrer na escola ou em outro e único local que contasse com condições estruturais e recursos didáticos;

deveria contar com carga horária específica, integrando a carga horária de trabalho dos professores; deveria trazer novos conhecimentos e, deveria ser mais voltada para conhecimentos práticos de sala de aula.

Registra-se que na legislação educacional são previstas condições adequadas de trabalho e formação para os professores da educação básica, como é o caso do PCCR, que apesar de no momento da realização das entrevistas com professoras cursistas do Pró-Letramento, no início do ano de 2011, não estivesse implementado, traz objetivos, princípios e garantias, no artigo 3º, para o aperfeiçoamento profissional e valorização dos profissionais da educação básica, seguindo uma percepção de remuneração digna, melhoria da atuação profissional e da qualidade do ensino ofertado à população do estado do Pará:

- I – reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação básica e de seus agentes;
- II – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional contínuo, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- III – formação continuada;
- IV – promoção da educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;
- VI – gestão democrática do ensino público estadual;
- VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII – avanço na carreira dos profissionais da educação básica, através da progressão funcional;
- IX – período reservado ao professor, em sua jornada de trabalho, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente;
- X – participação dos profissionais da educação básica na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola (BRELAZ, 2010, p. 18-19).

Em contrapartida, a literatura referente às políticas educacionais tem apontado problemas relacionados à formação continuada de professores. Kramer (1989) aponta que os principais motivos para a problemática posta à formação em serviço de professores são os seguintes: a descontinuidade das ações de formação, a perspectiva fragmentada entre teoria e prática; a atitude prescritiva dos sistemas educacionais diante dos professores; a desarticulação com projetos coletivos e institucionais; a negação da participação dos professores no processo de elaboração das propostas de formação; o clima de confronto entre os sistemas educacionais e os professores devido à não garantia de melhores condições de trabalho para estes profissionais; a visão de formação como obrigação e a desconfiança das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores.

Como pode ser observado, apesar de serem previstas na legislação educacional condições adequadas de trabalho e formação docente, os relatos das professoras entrevistadas convergem em grande parte com a literatura educacional.

No entanto, é preciso destacar uma das divergências, o último aspecto, referente à visão das professoras de que a formação deve estar voltada para conhecimentos práticos de sala de aula, que permite afirmar que este grupo de professoras, pelo menos de modo parcial, tem aderido aos preceitos da política educacional atual. Em outros termos, as professoras têm se incorporado às políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelas orientações dos organismos internacionais, centradas numa perspectiva instrumental (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007b).

Em relação às mudanças que deveriam ocorrer no contexto profissional dos professores de educação básica, diante dos problemas relacionados à formação continuada, apontados tanto pelo arcabouço teórico como pela presente investigação, é preciso registrar que os relatos das professoras entrevistadas reafirmam o que tem sido apontado pela literatura educacional. Desse modo, as professoras cursistas elencaram como principais as seguintes mudanças: o governo deveria garantir melhores condições de trabalho e formação continuada; os professores deveriam contar com aumento de salário e, as políticas educacionais deveriam considerar importante a valorização dos professores, tanto no sentido de progressão na carreira quanto na questão de incentivá-las a realizar formação continuada.

Para que mudanças ocorram no contexto profissional das professoras é necessário que os professores sejam, de fato, considerados nas políticas educacionais como elaboradores das suas propostas de formação e não meramente executores. Desse modo, o cenário atual de enfraquecimento material e simbólico dos professores, por parte do Estado, para atingi-los em seu trabalho e formação, precisa ser superado.

Sobre a valorização profissional relacionada à formação continuada, é preciso registrar que a formação promovida pelo Pró-Letramento se efetiva sob uma perspectiva individualista e pragmática, o que indica a ausência de política mais ampla de valorização e formação docente e favorece a desmobilização das professoras em torno de busca de melhores condições de trabalho e remuneração.

### **3.3.2 Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional**

Conforme analisado no primeiro e no segundo capítulos, a influência dos organismos internacionais, com as devidas mediações, no cenário das políticas públicas educacionais experienciadas no Brasil, sobretudo, a partir de 1990, em continuidade no início da década 2000 tem reforçado a concepção de educação centrada nos resultados obtidos com base na

avaliação de desempenho pautada em parâmetros internacionais de aprendizagem. Este fato tem propiciado o acirramento da competitividade entre os países, ranqueamento de escolas, responsabilização do professor pelo desempenho escolar sem, contudo, serem consideradas as condições materiais de trabalho deste profissional.

Em conformidade com a legislação educacional, as propostas das políticas educacionais implantadas para a educação básica foram pautadas na descentralização. No entanto, verifica-se que apesar da proposta de políticas de descentralização, o que prevalece é a centralização no que se refere à elaboração e avaliação das políticas educacionais na esfera federal e a desresponsabilização do Estado pela manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito transferindo-a para a sociedade.

O processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e alunos.

Sobre essa relação entre a avaliação educacional e o trabalho docente, Afonso (2001), considerando que diferentes propostas de reforma têm culpabilizado os professores pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos, alerta para que esta responsabilização dos professores seja confrontada com o controle exercido pelo Estado e por outros segmentos sociais sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas.

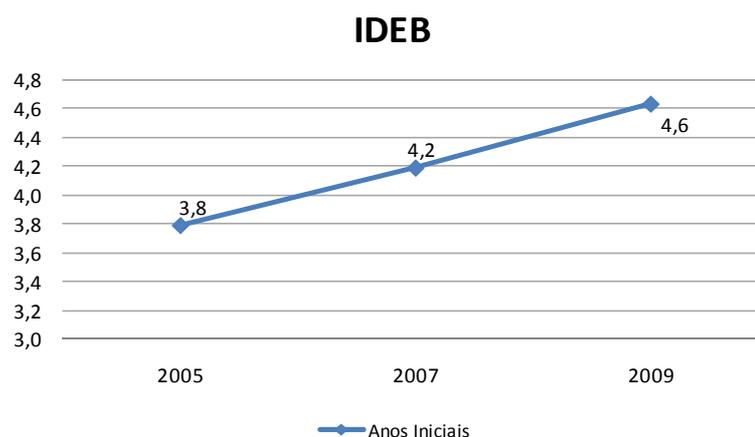
Com base nesse contexto educacional apresentado pela literatura relacionada às políticas educacionais (LIMA, 2006; FREITAS, 2007; AFONSO, 2009) é que se faz necessário apresentar alguns dados referentes à avaliação de estudantes das séries iniciais da educação básica, tendo em vista a correlação feita entre o desempenho dos estudantes e o trabalho docente, no sentido de responsabilização desses profissionais sem contar com condições adequadas de trabalho.

Tal como apresentado anteriormente, o IDEB foi criado em 2007 pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tendo como referências o rendimento escolar e os indicadores de fluxo de estudantes da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano) do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, constantes no Censo Escolar e no SAEB.

Em momento anterior à criação do IDEB, em 2005, foi atingido o índice médio de 3,8 nas séries iniciais. A partir desse resultado foi estabelecida a meta 6,0 a ser atingida até 2022, índice atingido pela OCDE, como de maior desenvolvimento educacional.

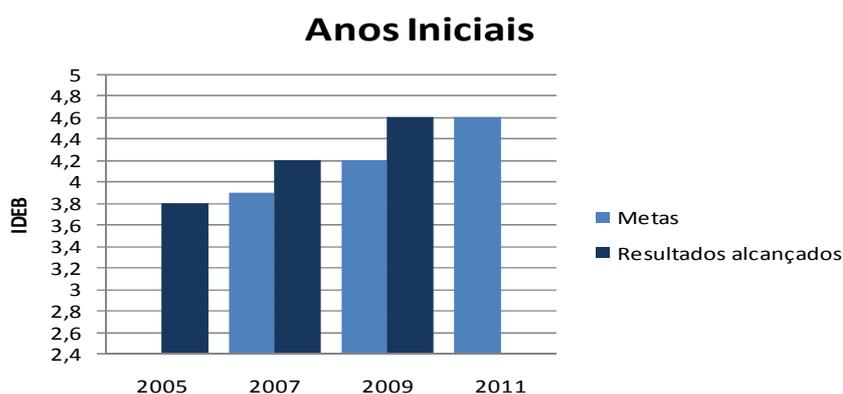
No ano de 2007, o índice foi de 4,2 e no ano de 2009 foi alcançado o índice de 4,6 nas séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados alcançados nas séries iniciais superaram as metas estimadas, que eram para o ano de 2007 de 3,9 e para o ano de 2009 de 4,2, o que indica a melhoria do sistema educacional brasileiro, ao menos em termos numéricos, tal como pode ser observado nos Gráficos 1 e 2 (INEP, 2011).

**Gráfico 1: IDEB - anos iniciais**



Fonte: INEP (2011)

**Gráfico 2: IDEB - projeção das metas**



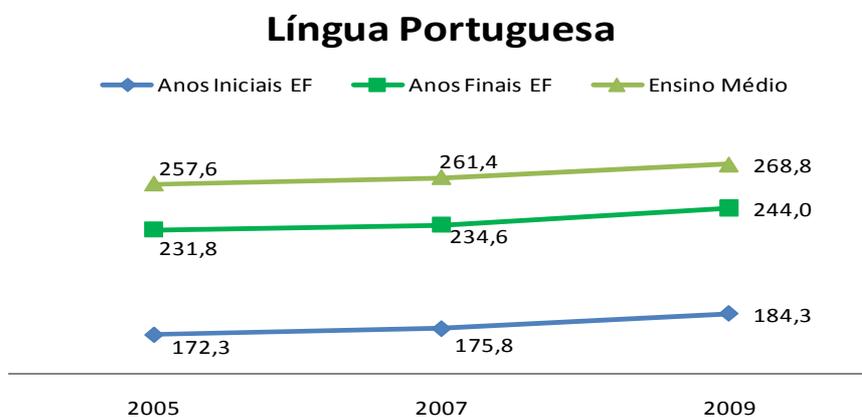
Fonte: INEP (2011).

Em relação à Prova Brasil, criada em 2005 para avaliar habilidades em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano) do ensino fundamental, destaca-se que esta é aplicada em média a cada dois anos, sendo que sua última aplicação ocorreu em 2011.

Registra-se que a nota média em 2007 foi de 4,8 e em 2009 de 5,2, nas séries iniciais, o que também indica, numericamente, a elevação do nível de aprendizagem desses estudantes

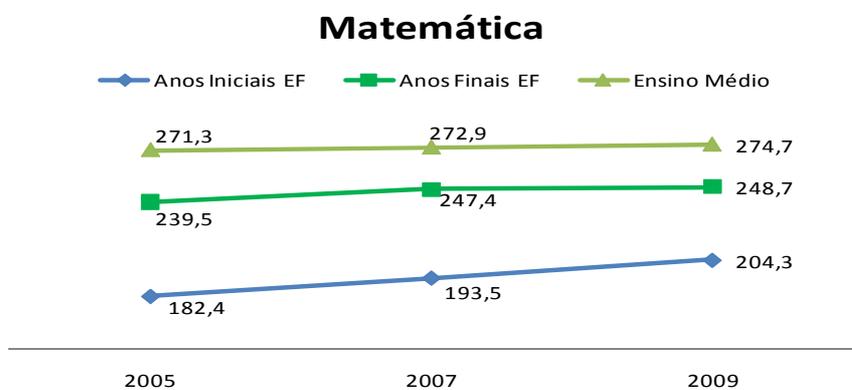
no âmbito nacional. Sobre o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes das séries iniciais, referente aos anos de 2005, 2007 e 2009, apresentam-se os Gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3: Desempenho Prova Brasil/SAEB**



Fonte: INEP (2011)

**Gráfico 4: Desempenho Prova Brasil/SAEB**



Fonte: INEP (2011)

Como pode ser verificado com base nos gráficos apresentados, o desempenho dos estudantes das séries iniciais em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil tem sido crescente no decorrer dos anos.

No entanto, é preciso retomar a análise de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetro internacional único para “mensurar” a aprendizagem de estudantes de diferentes países. Afonso (2011) analisa que essa forma de avaliação, denominada por ele de

avaliação normativa, se norteia pela competição e comparação e se limita à avaliação de resultados medidos por meio de testes padronizados:

Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens). A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados e estes, por sua vez, passam a ter um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado (AFONSO, 2011, p. 34).

Também é preciso retomar Oliveira (2004) quando analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Além disso, os docentes estão tendo que assumir variadas funções que estão além de sua formação, o que tem contribuído para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional, o que também tem caracterizado o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, pois tais reformas tendem a retirar a autonomia desses profissionais, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Sobre a questão da avaliação do trabalho docente, Freitas (2002) também alerta para a centralização dos processos avaliativos; assim como para a culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e fracasso escolar e, para a expropriação do trabalho dos professores pelas políticas avaliativas.

Segundo a autora, as políticas educacionais têm adotado a centralização da avaliação no âmbito do Ministério da Educação que somada à ausência de uma política de valorização e formação continuada, precárias condições de trabalho e redução de recursos públicos destinados às escolas públicas, tem causado a responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos nas avaliações nacionais, assim como tem expropriado o trabalho docente, tal como analisado:

Quando a avaliação dos estudantes ao final de cada ano letivo, ou cada ciclo, passa a ser realizada não pelos professores e pela instituição escolar, mas por uma prova nacional, que tem o poder de atribuir conceitos e decidir sobre a aprovação ou reprovação, é tempo de nos perguntarmos que profissional estas políticas pretendem construir (FREITAS, 2002, p. 10).

Diante da literatura educacional que tem apontado que a centralização da avaliação da educação básica tem implicado na responsabilização dos professores e perda de autonomia

profissional, parte-se do pressuposto de que ocorre competição entre professores e cobrança por parte da escola e das secretarias de educação sobre esses profissionais.

No entanto, a maioria das professoras entrevistadas afirmou não haver competição entre as professoras, nem cobrança por parte da escola ou de secretarias de educação pela busca de melhores resultados nas avaliações nacionais. Destacam-se os relatos das professoras Poesias e América:

Não. Na escola em que eu trabalho não tem essas coisas, lá na escola tem só duas primeiras séries, aí eu ajudo a minha colega e ela me ajuda. Eles não dão muita importância desde que a gente apresente o nosso trabalho (Poesias).

Não, nada disso. Até porque a direção da minha escola nem sabe que eu estou fazendo isso. Eu tô participando de um curso que é do município e quando vim participar foi assim, parece que as vagas não foram preenchidas pelos professores do estado, como foi falado em um evento, e eu vim por vontade própria (América).

As professoras Poesias e América, como pode ser observado, atribuem a ausência de competição e cobrança ao excesso de trabalho a que são submetidas ou à ‘autonomia’ com que contam para planejarem o trabalho e formação docente, devido a pouca preocupação ou desconhecimento por parte dos diretores de escola sobre seu trabalho, até mesmo sobre sua participação na formação do programa Pró-Letramento.

Esta constatação reforça os apontamentos de Cabral Neto e Macêdo (2006), de Kramer (1989) e de outros autores de que os programas de formação de professores têm assumido um caráter de individualização do processo formativo e permite inferir que o Pró-Letramento tem se norteado por esta perspectiva de formação continuada de professores.

As professoras que afirmaram existir competição entre os professores e cobrança destinada a estes profissionais, relataram que a competição pode ser entre professores de uma mesma escola ou entre escolas no âmbito nacional. No que se refere à cobrança direcionada aos professores, em prol da busca de melhores resultados em avaliações nacionais, ressaltaram que pode tanto ser por parte da escola (coordenação/direção), como por parte de outros professores, ou até mesmo por parte do próprio sistema educacional, no âmbito estadual, municipal e nacional. Sobre esta questão, as professoras Helena e Sagarana se posicionaram da seguinte forma:

A nossa escola faz a Prova Brasil, que é da 4ª série e a Provinha Brasil que vem da 2ª e 3ª série. E realmente a gente tem trabalhado em cima disso, tanto é que a nossa escola foi contemplada com o maior índice do IDEB em Ananindeua. Está lá, pode buscar no IDEB o resultado. [...] mas tem competição sim, daquela que faz melhor e esconde o jogo, que às vezes não quer dizer o que tá fazendo. Nem todas fizeram o Pró-Letramento, algumas se recusaram (Helena).

Em relação a este programa, ele trouxe competição. Porque realmente, a gente percebe esse tipo de coisa na escola. Tenho umas duas colegas minhas de lá, que dá pra perceber que uma quer fazer melhor que a outra. É até bom por um lado, porque o outro professor procura também fazer, melhorar a sala dele, melhorar a aula que ele tá dando. Sim, com certeza (Sagarana).

Como pode ser observado, apesar de a maioria (10) afirmar que não há competição entre as professoras, pela busca de melhores resultados nas avaliações nacionais, a partir do relato das professoras, aparece a centralidade da formação de professores, na busca da qualidade da educação, traduzida em melhores resultados nas avaliações externas, tais como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil.

No que concerne à relação entre a centralidade da formação continuada promovida pelo programa Pró-Letramento e a obtenção de melhores resultados educacionais, destacam-se a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

A Prova Brasil compõe o SAEB que motivou, a partir dos resultados de 2003, a criação do programa Pró-Letramento, avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e é aplicada aos estudantes do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental, bem como fornece resultados que são também utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A Provinha Brasil avalia estudantes do 2º ano (1ª série) do ensino fundamental. Ambas estão relacionadas às áreas (Língua Portuguesa e Matemática) trabalhadas na formação continuada deste programa e, às séries de atuação dos professores cursistas do Pró-Letramento, além de se constituírem em uma das principais formas de avaliação da educação básica.

Sobre essa relação entre a avaliação da educação básica e o desempenho docente, Santos (2004) constata que as políticas públicas no campo educacional têm influenciado na criação do que denomina de “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade”, em que a performance dos professores se torna o ponto central na ação de um Estado avaliador. Desse modo, segundo a autora prevalece uma atmosfera nas escolas de julgamentos, comparações, competição, em que o desempenho dos professores funciona como medida de produtividade, e acaba por serem enfatizados por parte dos sistemas de avaliação governamentais os aspectos negativos da atuação desses profissionais.

Tal constatação é contrária à perspectiva de letramento, que deveria permear a formação continuada, em especial a promovida pelo Pró-Letramento e a atuação profissional dessas professoras, no sentido de que o processo de ensino e aprendizagem não deve estar unicamente pautado na aquisição de habilidades em leitura e escrita, em termos gerais,

concebida como necessária para o sucesso e promoção na escola, mas este processo deve considerar o contexto social em que estão inseridos os alunos e professores.

No entanto o que se verifica a partir da análise dos relatos dessas professoras, é o que tem sido apontado na literatura educacional, que a formação dos professores, de modo geral, tem sido relacionada à aquisição/transmissão de conteúdos escolares (e de metodologias de ensino) e, portanto, à aquisição dos códigos alfabético/numérico que irão se materializar na transmissão dos conhecimentos escolares aos alunos, sem a contextualização desses conhecimentos escolares, na busca de melhores resultados escolares.

Nessa direção, destaca-se também o fato desse programa de formação continuada ser chamado de Pró-Letramento, sendo uma de suas áreas de formação denominada de Alfabetização e Linguagem. Isto pode ser mais um indicativo de que o Pró-Letramento não trabalha na perspectiva de letramento.

Desse modo, a avaliação, considerando o contexto mais amplo das políticas educacionais, não tem desempenhado somente um papel pedagógico, mas também, tem funcionado como uma forma de controle sobre o trabalho docente. Daí, a tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar (AFONSO, 2009).

Desse modo, pode-se perceber a expectativa de que o programa Pró-Letramento poderia subsidiá-las no esforço de atingir ou manter melhores resultados nas avaliações externas, tais como a Prova Brasil, Provinha Brasil e IDEB.

Em contrapartida, se pretende, conforme preconizado pelos movimentos sociais ligados à educação tais como a CNTE, ANFOPE, ANPEd, CEDES e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, uma política de avaliação da educação básica que promova a participação efetiva, a autonomia e resultados destinados à intervenção para a melhoria da escola pública. Assim, torna-se latente a necessidade de reorientação da política educacional para a educação básica que priorize uma educação com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável e, pautada nos princípios de inclusão social e na constituição de um cidadão crítico.

### **3.3.3 Formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente**

A intensificação do trabalho<sup>33</sup>, neste estudo, refere-se ao esforço despendido pelo indivíduo no processo de trabalho, agravado pelos ritmos, tempos, condições de trabalho e exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, somados às suas atividades principais (DAL ROSSO, 2006; ANTUNES, 2007).

Em relação ao trabalho docente, com base no contexto das políticas educacionais é propício retomar a análise de Oliveira (2004) quando afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliação de suas funções, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para esta autora, estes termos estão relacionados ao fato de o professor ter de assumir múltiplas funções na escola, que não são próprias de sua formação profissional, além de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

Considerando os resultados de uma pesquisa nacional intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, realizada no período de setembro a dezembro de 2009, mediante aplicação de questionários (*survey*) a sujeitos docentes<sup>34</sup> que atuam em escolas urbanas, municipais, estaduais ou conveniadas de educação básica, em sete estados brasileiros, a saber: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, coordenada nacionalmente pelo GESTRADO/UFMG, cabe destacar alguns dados da pesquisa que também podem implicar na intensificação do trabalho docente, tais como o número de unidades educacionais em que os entrevistados trabalham; a frequência com que levam trabalho da unidade educacional para realizar em casa e o que consideram importante para melhorar o trabalho docente.

Em relação ao número de unidades educacionais em que atuam como sujeitos docentes, é preciso registrar que mais da metade dos entrevistados (54%) trabalha em apenas uma unidade educacional; 37% trabalha em duas; 7% em três unidades educacionais e 3% trabalha em quatro ou em mais unidades educacionais.

O percentual de sujeitos docentes que levam atividades da escola em que lecionam para fazer em casa é elevado, sendo que 47% levam sempre e 24% levam frequentemente.

---

<sup>33</sup> As definições de intensificação do trabalho docente, condições de trabalho e formação docente foram retiradas do texto “Perfil, condição e formação docente na educação básica no Pará”, elaborado pelas professoras doutoras Arlete Maria Monte de Camargo e Diana Lemes Ferreira e, pela, no presente momento, mestranda Iza Cristina Prado da Luz para compor livro sobre o trabalho docente na educação básica no estado do Pará, a partir da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, coordenada, nacionalmente, pelo GESTRADO/UFMG.

<sup>34</sup> Nesta pesquisa são considerados sujeitos docentes, profissionais que desenvolvem atividade de ensino ou docência. Em outros termos, são considerados sujeitos docentes os professores e outros profissionais que exercem atividade de docência (GESTRADO/UFMG, 2010).

Cabe registrar também que, a média de horas semanais dedicadas a essas atividades, com exceção dos entrevistados que responderam nunca é de sete horas (Quadro 11).

**Quadro 11: Frequência com que os sujeitos docentes levam trabalho da unidade educacional para realizar em casa**

<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>
Sempre	47%
Frequentemente	24%
Raramente	16%
Nunca	12%

Fonte: GESTRADO/UFMG (2010)

Sobre os fatores considerados relevantes por parte dos entrevistados para melhorar a qualidade do trabalho docente registra-se que a maioria dos sujeitos docentes afirmaram que seria receber melhor remuneração (76%). No entanto, cabe frisar o percentual de 57% de sujeitos docentes que afirmaram que deveria ser reduzido o número de alunos por turma e, o percentual de 33% referente aos que afirmaram que era preciso trabalhar em uma única unidade educacional (Quadro 12).

**Quadro 12: Fatores importantes para melhorar a qualidade do trabalho dos sujeitos docentes**

<b>IMPORTANTE PARA MELHORAR A QUALIDADE DO TRABALHO</b>	<b>%</b>
Receber melhor remuneração	76%
Reduzir o número de alunos por turma	57%
Receber mais capacitação para as atividades que exerce	51%
Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional	33%
Contar com maior apoio técnico nas suas atividades	32%
Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse	26%
Outras	3 %

Fonte: GESTRADO/UFMG (2010)

Os percentuais apresentados, tais como o de que 47% dos sujeitos docentes levam trabalho da unidade educacional para realizar em casa e o de que 57% dos sujeitos docentes afirmaram que deveria ser reduzido o número de alunos por turma, assim como os percentuais menos expressivos, tais como o de 37% de sujeitos docentes que trabalham em duas unidades educacionais e o de 33% referente aos sujeitos docentes que afirmaram que para melhorar o trabalho docente era preciso trabalhar em uma única unidade educacional, são indicativos de que pode está havendo intensificação do trabalho docente nos estados pesquisados.

As entrevistas realizadas com professoras cursistas do Pró-Letramento também revelaram que a maioria das entrevistadas trabalha em mais de uma escola ou em mais de um turno assim como, que levam com muita frequência trabalho da escola para ser realizado em casa. Em decorrência dessa situação, as professoras relataram que o tempo que elas têm para dedicar à formação continuada e às questões pessoais é limitado.

As professoras cursistas relataram que o Pró-Letramento trouxe também para elas novas atribuições profissionais, no sentido de ampliação das horas de trabalho e de novas exigências profissionais como o domínio de novas metodologias de ensino. Além disso, as entrevistadas afirmaram que têm assumido na sua atuação outras funções que não são próprias da sua profissão, tais como de psicóloga, psiquiatra, faxineira, delegada, inspetora, babá, decoradora, advogada, mãe, enfermeira. Os relatos das professoras Engraçadinha, A Moreninha e Tieta revelam algumas dessas funções:

[...] Na verdade, nós professores somos um pouquinho de tudo. Então aqui pra defender um, você se torna o advogado; aqui você é psicólogo; um aluno cai ali, se machuca, aí você se torna enfermeiro (Engraçadinha).

[...]E eu tive que pintar... porque, é pra chamar a atenção, porque trabalho com crianças de 2 anos. Aí a gente teve que fazer a decoração dos Ursinhos Carinhosos, pra chamar a atenção da criança. É muito complicado a gente trabalhar e não ter nada, nada, nada (A Moreninha).

Faço até papel de mãe na sala de aula. Sempre disse pros meus alunos, que na sala de aula eu não sou só professora deles sou mãe deles também. O meu papel é esse. É conversar. É sempre mostrar o melhor pra eles, Eu converso muito com eles (Tieta).

Para Contreras (2002), a intensificação provoca a rotinização, tendo em vista que os professores são impedidos do exercício reflexivo e facilita o isolamento dos colegas, devido à falta de tempo para a troca de experiências profissionais, o que fomenta o individualismo. Além disso, a autora afirma que:

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (p. 37).

Em relação ao aspecto das novas atribuições profissionais, as professoras, de modo geral, relataram não ter havido ampliação do número de alunos ou turmas, mas que dedicam mais horas ao seu trabalho, tendo em vista a proposta de formação do Programa de fazer com que as professoras criem atividades diversificadas, de que construam portfólio e realizem atividades previstas no material do Pró-Letramento, além do fato de que as formações

ocorrem aos sábados. Nesse sentido, acreditam que a elas foram destinadas novas exigências profissionais, como de produzir materiais didáticos, dinâmicas, brincadeiras, cantigas, dentre outras atividades. Porém não citaram que tiveram exigências relacionadas aos conhecimentos de informática, em decorrência da participação no curso do programa Pró-Letramento.

A professora Aruanda, sobre a ampliação das horas de trabalho, sobre as novas exigências profissionais e sobre o exercício de funções alheias à formação profissional docente, relata:

Só no tempo que a gente tem pra fazer os trabalhos. Sim, acho que sim. Não, obrigatoriamente. Não me sinto obrigada a estar exercendo outras funções, a gente exerce porque é da nossa profissão, a gente tem que conversar com os alunos, tirar um momento pra conversar com os pais, mas obrigatoriamente não. Sim, em algumas atividades, os coordenadores dizem “tu vais ter que fazer, porque tu estás no Pró-Letramento” “Tu fizestes o Pró-letramento, então sabe fazer melhor do que os outros” (Aruanda).

Considerando o relato da referida professora cursista observa-se que houve ampliação das horas de trabalho, das novas exigências profissionais e de funções não concernentes à sua formação profissional, no entanto a professora entrevistada tem observado tais mudanças com conformação. Tal análise pode ser reforçada, a partir do relato da professora Clarissa:

Não houve ampliação. Nós só implementamos dentro do nosso planejamento de aula, as atividades que a gente desenvolve aqui dentro do projeto e procuramos trabalhar desenvolvendo com eles lá, e que tem sido assim legal, bem mesmo satisfatório. Com certeza, tem um ditado que diz assim “De médico e louco, todo mundo tem um pouco”, o professor mais ainda, nós temos que ser médico, psicólogo, psiquiatra, tudo. Em tudo a gente tem que atuar um pouco. Então dentro da nossa área, a gente já tá se preparando pra lidar com diversas situações. E aí a gente tem que colocar em prática o que se aprende (Clarissa).

Observa-se também que as professoras entrevistadas, pelo menos grande parte dessas profissionais (10), trabalham em mais de um turno e ainda estão participando de outros cursos de formação inicial e continuada, o que pode comprometer sua participação no Pró-Letramento. Inclusive, as professoras Helena e Iaiá relataram durante a entrevista que muitos professores abandonaram o curso desse programa, dadas as dificuldades encontradas no que refere à permanência dessas professoras no curso, sendo apontadas como principais a falta de uma estrutura física adequada para os encontros, a falta de recursos financeiros e a falta de tempo para se dedicarem à formação continuada devido a ampla carga horária de trabalho e a participação em outros programas de formação.

Constata-se, desse modo, que se, por um lado, vigoram novas exigências profissionais destinadas aos professores, de cunho mais instrumental, enfatizadas nas propostas de formação continuada de professores em serviço, por outro lado, não são garantidas pelas esferas governamentais, em especial por parte da esfera federal, condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente e da formação continuada.

Com base nos relatos das professoras cursistas entrevistadas, pode-se afirmar que com elas está ocorrendo o processo de intensificação do trabalho docente, o que tem favorecido uma formação continuada também precária, que por conta de tantas atribuições destinadas a essas profissionais acaba se desenvolvendo de forma aligeirada; provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e muitas vezes até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação/carreira profissional.

No que se refere à descontinuidade dos programas de formação de professores, partiu-se do pressuposto de descontinuidade dos programas de formação de professores, com ênfase nos programas de formação continuada, com base na literatura referente às políticas de formação de professores, anteriormente apresentada (KRAMER, 1989; CABRAL NETO; MACÊDO; 2006).

Em relação à questão da descontinuidade dos programas de formação de professores, as entrevistas analisadas revelam a descontinuidade dos programas de formação continuada, assim como a sobreposição de um programa sobre outro programa, o que prejudica a formação dos professores e causa a impressão de fracasso ou desvalorização de programas de formação continuada anteriores. Sem contar que, a participação em vários programas somada a extensa jornada de trabalho tem causado a sensação de “sobrecarga de trabalho”, conforme relataram as professoras cursistas entrevistadas.

Evangelista e Shiroma (2007b) sobre este aspecto analisam que o Estado, afinado a uma política internacional, tem dedicado mais esforços à indução e articulação de políticas do que ao seu financiamento e execução. Tal como pode ser observado a seguir:

Defendendo-se a idéia de Estado mínimo, ficou, entretanto, evidenciado o seu recuo não propriamente no que diz respeito à definição das políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil, procurando envolver movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e sindicatos, catalisando a capacidade gerencial da esfera social, sob a forma de parcerias entre outras. De outro lado, à autonomia reiterada no discurso, correspondem a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas (p. 3 )

Sobre este aspecto, duas professoras entrevistadas, Helena e a Iaiá, declararam que estão participando da formação promovida pelo PARFOR, e que isso tem comprometido sua participação no Pró-Letramento, tal como relata a professora Iaiá:

Na época que começou, eu já tava lá, e tinha que ficar lá 45 dias, estudando o dia todo, pelo PARFOR, aí cheguei atrasada. Ainda bem que ela me aceitou de volta, que deu pra eu ficar, porque eu já tinha faltado três aulas (Iaiá).

Em relação à participação dessas professoras no PARFOR é preciso esclarecer que os cursos desse programa nacional são de três tipos: primeira licenciatura, destinada aos docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior, segunda licenciatura para docentes da rede pública de educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta de sua formação inicial e formação pedagógica voltada para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica, sendo que as professoras Helena e Iaiá estavam participando do curso de primeira licenciatura, tendo em vista que tinham o curso de magistério e que estavam atuando nas séries iniciais da rede pública de ensino.

As professoras cursistas do Pró-Letramento demonstram estar interessadas em participar dos programas de formação continuada, em particular da formação promovida por secretarias municipais ou estadual de educação e do próprio Pró-Letramento, apesar de ressaltarem que para uma atuação profissional e formação continuada adequada, muitas mudanças deveriam ocorrer no âmbito da política educacional e que os programas têm prazo para acabar, tal como pode ser observado nos relatos das professoras Dôra, Doralina e Dona Flor:

Olha só quando é assim pela secretaria de educação do município, a gente procura participar. E quando têm esses encontros de professores, a gente também procura tá indo, buscando mais conhecimento (Dôra, Doralina).

Na verdade deveria mudar muita coisa. Porque se cada profissional fosse falar do que deveria mudar na sua vida profissional, todos vão dizer um bom salário. Então tem que ter um bom salário, um material didático para que a gente possa ter toda atenção. Aí tenho certeza de que quando tiver tudo isso, tudo “organizadinho”, a gente vai deixar de reclamar. Participo de outro curso promovido pela secretaria de educação, que é de dois em dois meses, nós temos que ir. E eu vou com muito gosto, porque eu gosto de aprender e é isso aí. Eu gostaria que o Pró-Letramento continuasse, porque é muito bom. Mas eu já vi um “zunzunum” por aí dizendo que não vai continuar. Mas eu gostaria que continuasse (Dona Flor).

A participação das professoras em outros programas de formação continuada, inclusive dos promovidos por secretarias municipal ou estadual de educação permitiu pelo

menos duas constatações a partir das entrevistas realizadas com professoras cursistas do Pró-Letramento: uma certa “prestação de contas” por parte das professoras para com a Secretaria de Educação à que estão vinculadas seja de forma estatutária ou por contrato e pelo fato de as professoras acreditarem a cada formação continuada que terão melhoria nas condições de trabalho, carreira e remuneração.

Desse modo, é preciso destacar que deve haver uma política de formação continuada que tenha continuidade e, que não se configure como fragmentada composta por inúmeros programas que se sobrepõem uns aos outros, com prazo para terminar e, que também contribuem com o processo de intensificação do trabalho docente, conforme se pode inferir a partir dos relatos das professoras cursistas do Pró-Letramento entrevistadas.

Nesse sentido, os programas de formação continuada não devem funcionar como um mecanismo de aquisição de certificados e de competências, de modo geral, voltadas apenas para conhecimentos práticos, como momentos estanques de formação em serviço, mas devem trazer fundamentação teórica, uma política de valorização profissional consolidada e condições de trabalho favoráveis aos professores.

Diante dessa situação, é preciso retomar a importância de se consolidar uma política docente que assegure piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma, de modo, a promover a qualidade social da educação e a efetiva formação e valorização dos professores.

Destaca-se também, que o tempo dedicado pelos sujeitos docentes ao planejamento, à avaliação e à formação deve estar inserido na carga horária desses profissionais, o que implicaria no fato de os sujeitos docentes serem remunerados para a realização destas atividades, assim como a continuidade de uma política de formação de professores.

### **3.3.4 Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente**

Sobre as precárias condições de trabalho dos professores, Küenzer e Caldas (2009) analisam que se por um lado, as novas exigências educativas, decorrentes das mudanças tecnológicas e societárias, têm sido cada vez mais assinaladas pelas políticas educacionais, por outro lado estes profissionais não têm contado com correspondentes condições de trabalho, entendidas como:

[...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (p. 32).

De modo mais amplo, as condições de trabalho dos professores são identificadas, considerando Assunção (2003), Küenzer e Caldas (2007) e Santos (2008), como recursos humanos (todos os trabalhadores da escola); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); recursos financeiros (caixa escolar e outros recursos financeiros administrados pela escola) e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária).

A maioria das professoras entrevistadas (13) afirmou que não conta com condições adequadas de trabalho. Sendo que somente as professoras Helena, Flor de Lis e América afirmaram contar com condições adequadas de trabalho.

Entretanto quando questionadas se durante participação no programa Pró-Letramento contaram com condições materiais favoráveis, todas as professoras afirmaram que não tiveram nenhum apoio por parte do poder público. Tais respostas podem ser verificadas, a partir dos relatos das seguintes professoras:

Não. A nossa escola é uma escola anexo e os recursos que nós dispomos é o básico do básico. Nós tiramos do nosso bolso pra somar do básico do básico que vem da sede. Na sede você encontra salas climatizadas, salas de informática, um ambiente mais legal pra receber as crianças. Já no nosso anexo não, por ser numa área periférica a escola em si, é uma escola humilde e do jeito que nós temos é o básico do básico, que nós tiramos do nosso bolso pra poder trabalhar com as crianças, mostrar alguma novidade pra eles. Pra chamar a atenção mais deles, pra desenrolar as atividades **[Em relação às condições de trabalho]**. Também não. Não temos. Seria muito bom que as políticas de governo visassem este lado, do professor que se desdobra nessas formações continuadas, porque se nós procuramos formação continuada é procurando também melhorar o nosso dia-a-dia, tanto financeiramente como nós mesmos, aprendendo **[Em relação ao Pró-Letramento]**. Mas não, dá até pra rir (Clarissa).

Não. A escola tá com uma estrutura bem precária. A escola é um centro comunitário que foi conveniado pela SEDUC. Então a escola é pequena, tem cinco salas, mais a sala da secretaria e a copa e o que a escola conseguiu foi só um quadro branco **[Em relação às condições de trabalho]**. Na verdade os recursos que a gente utiliza aqui são recursos próprios, pra alimentação, transporte, material. São recursos próprios, dos professores do curso. Não que esses recursos venham pra gente **[Em relação ao Pró-Letramento]** (Engraçadinha).

Não. Não tem quase. Na turma da tarde a gente tem mais espaço. Mas, recurso mesmo, tenho que buscar, às vezes até de casa, tem que dá um jeito **[Em relação às condições de trabalho]**. Não. É a mesma coisa. Os recursos a gente tem que comprar, a gente traz, as professoras trazem. Acho que tudo disponibilizado pelo curso, né? O que a professora traz **[Em relação ao Pró-Letramento]** (Aruanda).

[...] a nossa escola tá horrível, tá velha. Nós estamos apenas com três ventiladores; com salas escuras e as salas estão um pouco danificadas e, a internet, a escola tem internet, mas eu pessoalmente não uso [**Em relação às condições de trabalho**]. Não estamos contando com o apoio do governo e nem de ninguém, nós é que estamos trazendo o material pra gente trabalhar pra concluir esta parte [**Em relação ao Pró-Letramento**] (Gabriela).

Desse modo, conforme se tem observado, a partir da literatura educacional e através desta investigação, com base nos relatos das professoras entrevistadas é que está ocorrendo a precarização do trabalho docente.

Marin (2010), com base em pesquisas, destaca que a precarização do trabalho docente pode ser compreendida a partir de suas características e de suas consequências.

Desse modo, as características do trabalho docente, de modo geral, são associadas às mudanças do trabalho, tais como flexibilização, intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, competitividade, condições de trabalho desfavoráveis, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização da experiência em detrimento do conhecimento e atuação docente pouco sólida, em termos teóricos.

No que se refere às consequências dessas mudanças do trabalho são tidos como referência: desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência, adoecimento, isolamento, relação conflituosa com os alunos, pais e gestores, desorganização dos trabalhadores, perda de controle sobre o trabalho e constrangimentos.

No presente estudo, as professoras entrevistadas relatam que apesar do esforço dedicado à sua atuação profissional e à participação em programas de formação continuada, admitem não contar com o devido apoio das esferas governamentais, no sentido de garantia de melhores condições de trabalho, carreira, formação e remuneração. Nos termos de Marin (2010), ocorre a ausência de apoio à qualificação docente.

É preciso destacar que formação docente diz respeito ao processo de qualificação do professor em relação ao domínio dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício da profissão; deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial (que permite ao docente obter as condições legais que lhe permitem atuar na profissão) e formação continuada (que tem como objetivo possibilitar ao docente ampliar, aprofundar e ter um maior domínio sobre o trabalho que desenvolve), além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente (MAUÉS, 2003; GARCIA, 1998; NÓVOA, 1997). O que requer ampla atenção das esferas governamentais, no sentido de

investimento de recursos públicos e garantia da manutenção de condições adequadas de trabalho.

No decorrer das entrevistas também se verificou que a formação das professoras cursistas entrevistadas, pelo Pró-Letramento é presencial, e não, semipresencial, conforme previsto nos documentos e legislação relativos a este programa de formação continuada. As referidas professoras relataram que, quando utilizam a internet é para pesquisar algum tema decorrente do curso. Além disso, algumas professoras ainda relataram que não possuem e-mail ou que não costumam usar o computador e a internet como instrumento de trabalho. Sendo que a professora Iaiá, chegou a afirmar que não sabia manusear computador e, que estava interessada em fazer um curso de informática para atender exigências da diretora da sua escola de atuação, tal como apresentado a seguir:

[...] Eu queria vê se eu me inscrevia nesse que tem lá na Albanízia, pra aprender a computação, que eu não sei e a diretora falou que esse ano, nós temos que mandar a média dos alunos e todos os conteúdos pelo e-mail. E tem um monte de professores que não sabe mexer no computador. Aí quer dizer, nós vamos gastar o nosso ordenado todo pagando alguém pra digitar, pra colocar no e-mail, pra mandar pra ela. Ela falou que não aceita, de nem um jeito caderneta. [...] (Iaiá).

Sobre este aspecto, é preciso destacar a análise de Kenski (2003), quando afirma que todos, com destaque para os professores, devem se apropriar de uma maneira crítica da tecnologia, no sentido de que deve contribuir para a formação de pessoas socialmente ativas, com autonomia para a compreensão e análise do papel das novas tecnologias no atual momento na sociedade. A autora ao analisar a educação e o papel dos professores na “sociedade da informação”, formula os seguintes questionamentos, para enfatizar este posicionamento:

Para que tipo de ensino cada educador deve orientar seus esforços? [...] **Para o ensino tecnologicamente competente**, orientado pela adoção da fluência tecnológica para a manipulação, utilização e consumo acrítico das tecnologias e dos conteúdos disponíveis em *pacotes* (programas e estratégias) comerciais? Ou será a vez do *ensino com uma visão tecnologicamente crítica e aberta*, orientada para a autoconstrução de pessoas (todos, professores e alunos) capazes de utilizar os equipamentos tecnológicos e, ao mesmo tempo, se posicionar como cidadãos participativos e produtores - e não apenas consumidores de informações e de “tecnologias”? (p. 97).

Nessa direção, Barreto (2003) alerta para o fato de que no plano das políticas educacionais, a formação e trabalho docente tem se desenvolvido de forma esvaziada, em outros termos, reduzida à dimensão instrumental.

No que se refere à formação de professores, na modalidade à distância, também é importante ressaltar Freitas (2007), quando analisa que a ANFOPE tem assumido uma posição favorável à apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto para formação inicial quanto para os programas de formação continuada, por considerar que as novas tecnologias não devem ser vistas como propriedade de um determinado segmento social, mas pertencer ao conjunto da sociedade, constituindo meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Para isso, segundo a autora, a tecnologia não deve ser vista, “como um valor em si mesmo, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade” (FREITAS, 2007, p. 6).

Nessa direção, é importante que o professor se aproprie das novas tecnologias, para que não perca a autonomia em sua atuação profissional, no sentido de depender do auxílio de outras pessoas para a realização de suas atividades, podendo ocorrer o mesmo com sua formação continuada.

Sobre esta questão, Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009) analisam que a formação à distância pode provocar a ampliação das horas dedicadas à formação ou a perda da autonomia dos professores no que se refere ao manuseio de equipamentos, em decorrência do analfabetismo tecnológico, da falta de acesso aos equipamentos de informática, assim como da busca de auxílio de terceiros.

Também é necessário ressaltar que devem ser garantidas, por parte do governo, escolas com laboratórios de informática, computadores e outros equipamentos de informática, além de ser viabilizado o acesso desses equipamentos aos professores e aos demais profissionais da educação.

No resumo técnico do Censo Escolar 2010, essa importância da infraestrutura escolar, em particular de equipamentos de informática, para o processo de ensino aprendizagem, é ressaltada da seguinte forma:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, oferecendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (MEC/INEP, 2010).

Nesse documento também é ressaltado que, no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o recurso mais disponível é o acesso à internet, sendo oferecido em 39% das escolas de anos iniciais e em 70% das escolas dos anos finais. Além

disso, neste documento são apresentados outros dados considerados importantes referentes à infraestrutura escolar.

**Quadro 13: Número de escolas e percentual de escolas atendidas segundo a infraestrutura das escolas das séries iniciais do ensino fundamental regular no Brasil (2010)**

INFRAESTRUTURA	SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
	ESCOLAS	%
Quadra de esporte	36.557	26,4
Biblioteca	42.029	30,4
Laboratório de Ciências	10.585	7,6
Laboratório de informática	44.766	32,3
Acesso à internet	53.881	38,9
Dependências e vias adequadas	16.829	12,2

Fonte: MEC/Inep/DEED (2010)

Os dados apresentados neste documento, relacionados ao percentual de escolas atendidas referente ao laboratório de informática (32,3%) e ao acesso à internet (38,9%) contrastam com os relatos das professoras cursistas do Pró-Letramento entrevistadas, tendo em vista que estas relataram ter acesso limitado a equipamentos de informática tanto na sua escola de atuação como durante sua formação continuada.

No entanto, o baixo percentual de escolas atendidas no que se refere às dependências e vias adequadas (12,2%) converge com o relato da maioria das professoras entrevistadas durante a presente pesquisa, quando afirmam que não contam com condições infraestruturais favoráveis de trabalho.

Sobre este aspecto, o acesso aos equipamentos de informática, a professora Iaiá relatou que em sua escola de atuação existem poucos computadores e que ficam “trancados” na sala da diretora. Isso demonstra que essa escola além de não contar com espaço adequado para a utilização dos computadores e de existirem em número reduzido, o acesso aos computadores é restrito à diretora da escola, o que contradiz a perspectiva da ANFOPE de que todos os profissionais da educação devem ter acesso às novas tecnologias.

No que concerne à formação continuada em serviço, é relevante registrar que as professoras apontaram a dificuldade de conciliar a atuação profissional com os cursos de formação de professores dos quais participam, com destaque para a formação do Pró-Letramento.

Nós estamos trabalhando 200 horas pra ganhar algum, que nem dá. Aí a gente vai, não tem férias. Não tem tempo de descanso. Não tem tempo de nada. Como se a

gente fosse máquina [...] fica pesado pra quem tem 200h, ainda ter uma formação continuada (Helena).

Sobre a formação em serviço, as professoras entrevistadas revelaram que por possuírem uma ampla carga horária de trabalho na escola e, também por estarem participando de outros cursos de formação de professores ao mesmo tempo encontram dificuldades em se manter na formação continuada do Pró-Letramento. Em relação à formação em serviço, o documento final da CONAE (2010) recomenda que:

Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional [...] assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos [...] Neste sentido, faz-se necessária a instituição da dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente, no mínimo, um terço das horas-atividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015 (CONAE, 2010, p. 81).

No mesmo documento também é recomendada a garantia de plano de carreira e jornada ampliada, que contribuam para elevar a formação de professores da rede pública, de nível médio, para formação de nível superior em instituições públicas de ensino superior, assim como para implementação do ano sabático, tempo destinado ao professor para dedicação ao seu aperfeiçoamento profissional, mediante plano de estudo, que autorizará afastamento, a cada sete anos, com licença remunerada.

Desse modo, é importante frisar que a formação em serviço é problemática, quando não está prevista em um plano de carreira, quando intensifica o trabalho docente e quando não propicia uma densa formação teórica aos professores.

Considerando que esta investigação visa analisar a repercussão do Pró-Letramento no trabalho docente é que também se destacam algumas contribuições e limitações desse programa, tendo em vista ratificar ou contrastar o que tem apontado a literatura educacional sobre a precarização do trabalho docente, que pode ser reforçada pela formação em serviço.

No que se refere às contribuições e limitações do programa, segundo a visão das professoras cursistas entrevistadas, é preciso afirmar que a maioria das professoras apontaram contribuições e limitações. Sendo que apenas as professoras cursistas Flor de Lis e Dona Flor afirmaram não ter encontrado limitações no programa, tal como pode ser verificado a seguir:

Negativo, acho que por enquanto nada. Como tava falando no começo, foi muito bom pra mim, porque trouxe mais entendimento sobre como trabalhar com criança, como melhor ajudar esse aluno (Flor de Lis).

Na verdade eu não tenho nada de negativo, só de positivo. Porque ele tem contribuído bastante pro meu conhecimento (Dona Flor).

Foram apontadas como principais contribuições e limitações do Programa Pró-Letramento em relação ao trabalho e formação continuada pelas professoras entrevistadas os seguintes aspectos (Quadro 14).

**Quadro 14: Contribuições e limitações do Pró-Letramento na visão de professoras cursistas entrevistadas**

CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novos conhecimentos que trouxeram melhoria para formação e atuação profissional dessas professoras;</li> <li>- Troca de experiências e conhecimentos entre as professoras cursistas;</li> <li>- Dedicção das tutoras à formação das cursistas promovida por este programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de apoio financeiro/material por parte do governo aos cursistas;</li> <li>- Problemas operacionais de contratação de tutores e formação de turmas;</li> <li>- Evasão de professores cursistas;</li> <li>- Falta de tempo para participação no curso do Pró-Letramento devido à ampla jornada de trabalho ou participação em outros programas/cursos de formação (inicial e continuada), por parte tanto das tutoras quanto das cursistas;</li> <li>- Local inadequado para os encontros do programa entre tutoras e cursistas;</li> <li>- Atraso no término das etapas de formação continuada;</li> <li>- Ameaça de término do programa;</li> <li>- Possibilidade de não certificação da conclusão do curso.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

As contribuições e limitações apontadas pelas professoras cursistas do Pró-Letramento podem ser observadas, a partir dos relatos das seguintes professoras:

Olha, negativo é o ambiente mesmo. Deveria ter uma sala mais apropriada para nós. Não uma sala com ar condicionado, não é isso, mas com materiais que a gente pudesse ter. A coordenadora ela traz o material dela. É dela o material. O livro foi mandado pra nós através dessas coordenadoras, tanto da F quanto da R, e elas têm assim uma força mesmo de demonstrar pra nós que são profissionais realmente. E estão nos capacitando neste curso. Os pontos positivos são estes, as duas que vem pra cá com esforço, demonstram o trabalho delas com muito amor e carinho pra gente. E fazem o esforço possível de estar repassando o que elas sabem. Também essa troca de experiência tanto de nós educadores como delas (Iracema).

A questão do esforço das tutoras para conseguir recursos; a questão do tempo, que era pra gente concluir em um ano, começamos em novembro de 2009, já temos quase dois anos de curso, e ainda não concluímos, justamente pela dificuldade de material e pela dificuldade de profissional. Formam as turmas, aí não tem tutora, aí quando tem tutora, os alunos já desistiram. Aí tem que ter uma quantidade de aluno, aí forma de novo. Então essa dificuldade de organização mesmo. A gente tá terminando o curso no limite dos nossos esforços mesmo. A gente tem que tá dependendo da boa vontade dos outros. Não tem estímulo para os profissionais estarem participando do curso, esses são os pontos negativos. O ponto positivo é a questão da contribuição profissional, contribui muito para uma nova visão de

educação. Então assim traz outro conhecimento, novas metodologias, novas ideias que ficam de aproveitamento pra prática pedagógica. Muito bom (Engraçadinha).

As professoras cursistas Iracema e Engraçadinha, apesar de destacarem que o Pró-Letramento trouxe contribuição à sua atuação profissional, ressaltam a desorganização em relação à gestão do programa, a falta de apoio dos governantes e de um local adequado para a realização dos encontros.

Tais relatos remontam a análise de Evangelista e Shiroma (2007b), quando afirmam que a lógica da produtividade, inerente ao contexto reformista, tem respaldado a “idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica” (p. 4).

No campo das políticas educacionais, também é relevante destacar que não tem sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infraestrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (SANTOS, 2008). Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que esses profissionais contem com subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo referente ao Pró-Letramento, estruturado mediante levantamento bibliográfico (e revisão da literatura), análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com participantes desse programa, permitiu a análise de dados sobre a carreira, a atuação e a formação de professoras da educação básica, que atuam em escolas localizadas nos municípios de Belém e Ananindeua, no estado do Pará e, de modo particular, considerando as limitações deste estudo, a repercussão desse programa de formação continuada no trabalho dessas profissionais da educação.

A partir da análise do contexto das políticas públicas educacionais, em especial das políticas de formação de professores, sobretudo a partir da década de 1990 até a primeira década dos anos 2000, verificou-se a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, traduzida nos parâmetros internacionais adotados pelas avaliações nacionais (externas); na centralização da formação/atuação docente, na responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos sem a garantia de condições adequadas de trabalho, formação e remuneração, dentre outros aspectos, que tem provocado a precarização e a intensificação do trabalho docente.

A investigação permitiu traçar um perfil do referido programa de formação continuada de professores, assim como foi permitido inferir que este é parte da política vigente de formação de professores. Tendo em vista que se configura como um programa que reforça a realização da formação em serviço e à distância, sem as devidas condições de trabalho, privilegia os aspectos pragmáticos da sala de aula e, manifesta descontinuidade da formação continuada.

Para subsidiar e para serem contrastados com os dados sobre o Pró-Letramento no estado do Pará a apresentação do aporte teórico e o levantamento de dados gerais referentes ao programa, mediante a análise dos guias gerais, resoluções e outros documentos utilizou-se as falas dos professores participantes. Contribuíram para tal as visitas realizadas ao IEMCI-UFPA e à SEDUC em busca de escolas públicas de atuação de professores participantes das formações na condição de cursistas e de outros dados relacionados ao Pró-Letramento no estado do Pará que permitiram o contato, mesmo que restrito e efêmero, com os “bastidores” do programa, no tocante à organização/gestão e a alguns aspectos operacionais.

Sobre estas visitas e entrevistas com organizadores do programa no estado do Pará é preciso destacar, tal como foi feito anteriormente, que foram encontrados muitos obstáculos relacionados à escassez de registros sobre as formações e as mudanças de coordenação do

programa, o que também propiciou a obtenção de informações incompletas e desconstruídas. No entanto, é relevante destacar que de modo geral, os gestores, com os quais se estabeleceu contato, se mostraram solícitos em participar da pesquisa, esforçando-se para disponibilizar materiais e registros importantes relacionados ao Pró-Letramento.

Alguns resultados apresentados pela investigação indicam que as condições infraestruturais dos locais de formação eram precárias, tais como prédio e terreno em mau estado de conservação; ambiente sonoramente prejudicado, por conta dos constantes ruídos provocados pelo trânsito intenso de veículos na BR-316; a ausência de cantina, bebedouro e de funcionários para auxiliar os professores no funcionamento da copa da escola; banheiros depredados e sem material de higiene; insegurança, tendo em vista a localização da escola (entre uma rodovia e uma rua deserta), o acesso de estranhos facilitado pelo muro baixo e a presença de apenas uma funcionária para controlar a entrada e saída de pessoas, dentre outros aspectos ressaltados pelas professoras entrevistadas.

Considerando o relato de algumas professoras, a Escola Estadual Antônio Bezerra Falcão, local de formação do programa Pró-Letramento, é o “retrato” da escola em que trabalham cotidianamente, outras, porém, revelaram que as condições desta escola são consideradas regulares se comparadas às escolas em que atuam como professoras. Cabe frisar que todas as professoras entrevistadas atuam em escolas públicas municipais ou estaduais, localizadas nos municípios de Belém ou de Ananindeua, conforme os critérios adotados previamente para a seleção das professoras cursistas para a realização da entrevista.

Registra-se também, considerando o local de formação continuada das professoras entrevistadas, uma particularidade em relação ao Pró-Letramento no polo Belém, no estado do Pará. Verificou-se que a formação continuada desse programa destinada a estas professoras ocorria de forma presencial e, não mediante a modalidade semipresencial, tal como é preconizado no Guia geral do programa Pró-Letramento (2007; 2010).

Em relação às categorias temáticas elencadas para este estudo, cabe apresentar algumas considerações sobre os dados analisados no decorrer desta dissertação, sobre cada uma delas.

No que se refere à primeira categoria temática – Formação e valorização profissional – destaca-se que se partiu do pressuposto de que as políticas de formação de professores têm sido implementadas de forma desvinculada da valorização profissional, o que tem comprometido ou minimizado a melhoria da atuação profissional docente, tendo em vista que estes profissionais não contam com condições de trabalho, carreira e remuneração que subsidiem sua formação continuada.

Nessa direção, Falsarella (2004), considerando o contexto reformista das políticas educacionais brasileiras, destaca que as condições inadequadas de trabalho, tal como as salas de aula superlotadas e a baixa remuneração recebida pelos professores de escolas públicas, têm inviabilizado que estes se dediquem exclusivamente às atividades educativas e que arquem com as despesas do seu próprio aperfeiçoamento profissional.

Com base nesse pressuposto, registra-se que todas as professoras responderam que a formação continuada promovida pelo programa Pró-Letramento contribuiu para a melhoria da atuação profissional, mas não implicou em nenhuma mudança no que se refere à carreira profissional, em termos de mudança na remuneração, carga horária, tempo livre e progressão na carreira. Tais relatos permitiram inferir que a implementação deste programa de formação continuada não foi acompanhada de uma política de valorização profissional, o que de fato, restringe esta melhoria da atuação profissional das professoras entrevistadas, tendo em vista que relataram não contar com condições materiais necessárias tanto para lecionarem na escola em que trabalham como para participarem da formação continuada do Pró-Letramento.

No que diz respeito à participação das professoras nas propostas de políticas de formação docente, é preciso registrar que as professoras consideravam que sua experiência profissional, expectativas e necessidades foram/são consideradas e/ou atendidas pelo programa, outro aspecto considerado como uma forma de valorização profissional. De modo geral, as professoras, apesar de relatarem alguns descontentamentos, afirmaram que essa formação continuada atendeu suas expectativas e necessidades profissionais. Além disso, também se consideram coelaboradoras da sua formação continuada, tendo em vista que relataram que partem de uma proposta de metodologia da formação do Pró-Letramento para modificarem ou reelaborarem sua atuação profissional.

Em relação à segunda categoria temática – Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional – considerando que as avaliações nacionais (externas), têm se pautado em indicadores internacionais, como os da OCDE, para mensurar os sistemas educacionais brasileiros, e que os professores da educação básica têm sido responsabilizados pelos resultados escolares dos estudantes, pressupõe-se que tem havido um “clima” de competição e de cobrança sobre estes profissionais para que alcancem o sucesso do sistema educacional, com base em testes standardizados, tais como SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil.

Sobre a avaliação da educação básica e a centralização da formação/atuação docente, Afonso (2009) analisa que a avaliação como instrumento de regulação do Estado baseia-se em parâmetros internacionais de políticas públicas, pautados na competição entre os países e, no

âmbito nacional entre as escolas, de modo geral, não condizentes com o contexto educacional brasileiro.

Considerando a pesquisa, a maioria das entrevistadas afirmaram não haver competição entre as professoras e nem cobranças, pela busca de melhores resultados nas avaliações nacionais, tendo em vista a longa jornada de trabalho dessas professoras e a pouca preocupação ou desconhecimento por parte de diretores de escola e secretarias de educação em relação à sua participação na formação do Pró-Letramento ou em outros programas de formação e em relação à atuação profissional das entrevistadas.

Em relação a essa compreensão das professoras sobre sua atuação profissional limitada pelos “muros da escola” ou pelos “muros das secretarias de educação”, Contreras (2002), considerando o contexto atual das políticas educacionais, analisa que a perda da autonomia dos professores se deve tanto ao controle técnico quanto a uma desapropriação mais teórica sobre o seu trabalho, que poderia favorecer um envolvimento mais amplo com o contexto social em que estão inseridos como profissionais da educação, da seguinte forma “[...] o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados” (p. 33).

No entanto, a partir do relato de professoras, que afirmam haver competição ou cobrança, no sentido de busca de melhores resultados nas avaliações nacionais, foi possível observar a centralidade da formação de professores, apontada pela literatura educacional que subsidiou este estudo, na busca da qualidade da educação, traduzida em melhores resultados nas avaliações externas, conforme analisado anteriormente.

Nessa pesquisa, no que concerne a terceira categoria temática – Formação continuada – novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente, buscou-se verificar se as professoras entrevistadas vivenciavam em sua atuação profissional o processo de intensificação do trabalho docente e se a formação continuada do Pró-Letramento tem reforçado este processo.

Em relação ao trabalho docente, com base no contexto das políticas educacionais, é preciso considerar que está ocorrendo a ampliação das funções dos professores, o que tem contribuído para intensificação e precarização do trabalho desses profissionais, que estão relacionadas ao acúmulo de exigências profissionais, sem que esses professores contem com condições favoráveis de trabalho e remuneração (OLIVEIRA, 2004).

A investigação demonstrou que a participação das professoras no Pró-Letramento representou a ampliação das horas de trabalho, de novas exigências profissionais e de funções

não concernentes à sua formação profissional, que apesar de serem relatadas pelas entrevistadas, estas mudanças são vistas por elas com certa conformação. Desse modo, considerando que as horas de trabalho e as exigências profissionais foram ampliadas, prejudicando a participação dessas professoras em atividades de formação continuada e o planejamento das aulas, pode-se inferir sobre a ocorrência de intensificação do trabalho docente, no contexto de atuação dessas professoras cursistas.

Sobre a descontinuidade dos programas de formação de professores, apontada nos capítulos anteriores, a análise das entrevistas revelou a descontinuidade dos programas de formação continuada, assim como a sobreposição de um programa sobre outro programa, que tem prejudicado a formação das professoras, de modo particular, no Pró-Letramento e causado a impressão de fracasso ou desvalorização de programas de formação continuada anteriores. A descontinuidade dos programas de formação também tem reforçado a intensificação do trabalho vivenciada pelas professoras entrevistadas, tendo em vista que além da extensa carga horária, muitas vezes elas têm que se dividir entre pelo menos dois ou três programas de formação continuada. Além disso, as professoras relataram que os programas têm prazo para acabar, provocando uma sensação de insegurança em relação à realização de outros momentos de formação continuada.

Considerando a quarta e última categoria – Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente – pôde-se verificar que as condições de trabalho foram indicadas como não favoráveis à participação na formação continuada do Programa Pró-Letramento, o que permite inferir que as professoras não contam com condições adequadas de trabalho, carreira e formação profissional.

Em linhas gerais, o estudo revelou, pela análise dos documentos e das entrevistas, que a contribuição do programa Pró-Letramento para atuação das professoras cursistas entrevistadas é limitada, tendo em vista que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teoricamente densa que transpasse as “paredes das salas de aula”. Desse modo, pode-se inferir que esse programa de formação continuada tem reforçado a intensificação do trabalho docente e ocorrido em ambiente precarizado, assim como tem sido desenvolvido de modo a enfatizar conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. (orgs.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F; PARO, Vitor H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional**. Recife, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Documento Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (ORG.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education: a World Bank review**, Washington, D. C., 1995a.

\_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial**, Madrid, 1995b.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Raquel Lazzari L. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 29 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 29 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)- Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar. Brasília, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações Gerais- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Piso salarial do magistério é constitucional, diz o Supremo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=16500&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=16500&option=com_content&view=article). Acesso em: 05 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 48, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental – Pró-letramento. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 33, de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental – Pró-letramento. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 24 de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.502/ 2007 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de

estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº9, de 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. 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 a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 1º abr. 2012.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará**- Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010- comentado. Belém: SINTEPP, 2010.

CABRAL NETO Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CEPAL. UNESCO. **Educación y conocimiento**: ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Com acórdão do STF, Lei do Piso deve ser imediatamente aplicada em todo país.** Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/8732-com-acordao-do-stf-lei-do-piso-deve-ser-imediatamente-aplicada-em-todo-o-pais>. Acesso em: 05 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **STF publica acórdão sobre piso salarial do magistério.** Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/8723-stf-publica-acordao-sobre-piso-salarial-do-magisterio->. Acesso em: 05 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Oito estados ficam abaixo do piso para professor sugerido pelo MEC.** Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/8191-oito-estados-ficam-abaixo-do-piso-para-professor-sugerido-pelo-mec>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho, duração e intensidade. Ciência e cultura: temas e tendências. **Revista da SBPC**, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./nov./dez. 2006.

DOURADO, Luiz F (org.). **Plano Nacional de Educação (211-2020): avaliação e perspectivas.** 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FELDFEBER, Myrian; IMEN, Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada,** 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em educação) UFPA. Belém.

FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M.; FIDALGO, Nara L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papyrus, 2009.

FÓRUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar,** 2000.

FRANCO, Maria. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt). Acesso em: 29 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 jul. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia Maria F. (Coords.). Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico- Censo Escolar 2010** (versão preliminar). Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task). Acesso em: 05 abr. 2012.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, Raquel Larazzi L. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 06 dez. 2010.

KÜENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. IN: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene R (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Rosângela N. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: \_\_\_\_\_; GEMAQUE, Rosana M. O. **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MARIN, Alda J. Precarização do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a Educação e a formação Docente. A Nova Regulação? 2009. [digitalizado].

\_\_\_\_\_. Profissão e trabalho docente em tempos de Reforma da Educação Superior. In: GEMAQUE, Rosana M. Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et. al. **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003a.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Revista Série Estudos**. Dossiê Educação Superior. n.16, 2003b.

MENDONÇA, Erasto Fortes. O Plano Nacional de Educação: desdobramentos na política educacional. **Cadernos da ANPAE, LDB e PNE: desdobramentos na política educacional**, São Bernardo do Campo: UNESP, v. 1, n. 1, 2002.

MONLEVADE, João. **Educação pública: contos e de\$conto\$**. Ceilândia-DF: Idéa Editora, 1997.

NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **O Letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OCDE. **Informe TALIS - La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: síntesis de los primeros resultados**. Madrid: Santillana, 2009.

\_\_\_\_\_. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. Brasil, Editora Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo para o Mundo de Amanhã: primeiros resultados do PISA 2003**. Brasil, Editora Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, 2005.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, n. 89, 2004.

Pará. **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)**. PCCR. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=Destaque.show&iddestaque=1217&idareainteress e=1#leia>. Acesso em: 05 abr. 2012.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**: una visión para el decênio de 1990. (documento de referência), Nova Iorque, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990.

PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas**: Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós, 1998.

PEREIRA, Ana Dilma de A. **A educação (sócio) linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental**, 2008. 284f. Tese (doutorado em Linguística). UnB. Brasília.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 29 set 2011.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. Conversas sobre a gestão da autonomia financeira como política de descentralização na escola pública. IN: GEMAQUE, Rosana M. Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et. al. **Políticas Públicas Educacionais**: o Governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n 112, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.3, 2007b.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ. **Análise Político-jurídica da discussão do piso na educação**. Disponível em: <http://juridicosintepp.blogspot.com.br/2012/03/analise-politico-juridica-da-discussao.html>. Acesso em: 1º abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará**. Disponível em: <http://pccrpara.blogspot.com.br/2010/08/gratificacao-some.html>. Acesso em: 09 abr. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4 ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000**. Madri, Narcea Ediciones, 1990.

UNICEF. **UNICEF y la educación básica**. Nova Iorque: Sección Educación, 1995.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas”, desenvolvida por Iza Cristina Prado da Luz, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), sob orientação da Professora Olgaíses Cabral Maués.

Esta pesquisa conta com o apoio da CAPES e tem por objetivo conhecer e analisar que mudanças o programa Pró-letramento trouxe para o trabalho docente, em termos de valorização profissional e condições de trabalho, por meio de entrevista semiestruturada aplicada a professores de diferentes municípios do Pará que participaram ou estão participando da formação no período de 2008 a 2010, no polo Belém.

Esclareço que a identidade dos entrevistados será preservada e que a autorização da participação e da decisão referente à gravação desta entrevista será obtida mediante assinatura deste termo de consentimento. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora Iza Cristina Prado da Luz, responsável pela pesquisa, pelo telefone (91) 8812 9760 ou pelo endereço eletrônico izahoje@yahoo.com.br.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de adesão e que concordo em participar da pesquisa “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas”, como respondente da entrevista elaborada e realizada pela pesquisadora Iza Cristina Prado da Luz, sob orientação da professora Olgaíses Cabral Maués.

## Apêndice 2

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES (UFPA/SEDUC) DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO ESTADO DO PARÁ**

#### **Questões preliminares referente ao perfil dos organizadores do Pró-Letramento:**

- Forma de participação no programa Pró-Letramento;
- Formação inicial/titulação profissional.

- 1- Relato sobre o Pró-Letramento na UFPA/SEDUC (Quando foi implantado? Como se deu o processo de implantação?)
- 2- Acesso a materiais produzidos para o curso (fascículos, guias, informativos, documentos)
- 3- Como tem sido desenvolvida a formação e orientação dos orientadores/tutores, os seminários e a certificação dos alunos cursistas?
- 4- Você é coordenadora do programa na UFPA ou é pesquisadora?
- 5- Como tem sido a relação da UFPA/SEDUC com o MEC e com os sistemas de ensino?
- 6- Quais os municípios do Pará aderiram ao programa? Qual a situação atual do polo Belém em relação ao Pró-Letramento? Que municípios compõem o polo Belém?
- 7- Quais critérios/fatos foram tomados como referência para tornar a UFPA uma das universidades centro de educação matemática e científica?

### Apêndice 3

## ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORAS CURSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

### Questões preliminares referentes ao perfil das professoras cursistas entrevistadas:

- Formação inicial/titulação profissional;
- Tipo de vínculo e esfera de atuação;
- Nível de ensino/turno de atuação;
- Etapa/ área do conhecimento atual no curso do Pró-Letramento.

1. A formação continuada do Pró-Letramento contribuiu para sua carreira como professor (alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)? O programa contribuiu para sua atuação profissional?
2. O Pró-Letramento lhe trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais?
3. O programa estimulou a competição entre os professores, no sentido de busca de melhores resultados nas avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, IDEB) referentes à aprendizagem em matemática e língua portuguesa ou alguma cobrança por parte da escola ou das secretarias de educação?
4. Você conta com recursos materiais e ambiente adequado de trabalho, tais como material didático, computador, internet, mobiliário, ambiente arejado, ventilado e iluminado? E durante sua participação no curso do Pró-Letramento contou/conta com condições materiais favoráveis?
5. O que você considerou/considera negativo e positivo no curso de formação do Pró-letramento? (De que forma ocorrem as formações?)
6. Você acredita que sua experiência profissional, expectativas e necessidades foram/são consideradas e atendidas pelo programa?
7. De que forma deve ser a formação continuada? E que mudanças você considera importantes no seu contexto profissional?
8. Após ter participado do Pró-Letramento, você participou de algum outro programa/projeto de formação continuada? Você está participando de algum outro processo de formação continuada? Como está sendo a sua formação continuada atualmente?