

Formação Continuada de Professores: um estudo sobre políticas educacionais para a alfabetização em Belém (PA)

Mayranda Carvalho Miranda¹, Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira²

Resumo

Este estudo tem por objetivo mapear as produções acadêmicas que tratam das políticas voltadas à formação de professores alfabetizadores implementadas no município de Belém (PA), identificando as sínteses fundamentais nelas apresentadas. A pesquisa adota o Materialismo Histórico-Dialético e procura contribuir, por meio de revisão bibliográfica, com a compreensão da realidade por trás das apreensões imediatas do discurso presente nos documentos dos programas para formação de professores alfabetizadores. Foram selecionadas, sobre essa temática, quatro dissertações produzidas por egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). As categorias que emergiram do material coletado foram: padronização das formações e, conseqüentemente, da identidade dos docentes, culpabilização/responsabilização dos professores e precarização nas instituições de ensino. As considerações indicam que os programas e projetos implementados em Belém (PA) assumem o caráter do perfil expresso nos documentos oficiais voltados ao modelo de educação gerencialista, que procura moldar, principalmente através das formações, a identidade dos professores, tornando-os reprodutores de uma racionalidade técnica que visa à formação de alunos limitados a competências e habilidades para a resolução de problemas. Em contrapartida, essa concepção de educação centraliza, no professor, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem dos alunos, mesmo que o poder público não forneça as condições objetivas necessárias para a realização desse trabalho.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação continuada de professores; alfabetização.

Continuing Teacher Training: a study on educational policies for literacy in Belém (PA)

Abstract

This study aims to map academic productions that deal with policies aimed at training literacy teachers implemented in the city of Belém (PA), identifying the fundamental syntheses presented in them. The research adopts Historical-Dialectic Materialism and seeks to contribute, through bibliographical review, to the understanding of the reality behind the immediate apprehensions of the discourse present in the documents of the programs for training literacy teachers. Four dissertations produced by graduates of the Postgraduate Program in Education (PPGED), at the Federal University of Pará (UFPA), were selected on this topic. The categories that emerged from the collected material were: standardization of training and, consequently, the identity of teachers, blaming/responsibility of teachers and precariousness in educational institutions. The considerations indicate that the programs and projects implemented in Belém (PA) assume the character of the profile expressed in official documents focused on the managerial education model, which seeks to shape, mainly through training, the identity of teachers, making them reproducers of a rationality technique that aims to train students with limited skills and abilities to solve problems. On the other hand, this conception of education centralizes the teacher's responsibility for the success or failure of the students' learning process, even if the public authorities do not provide the objective conditions necessary to carry out this work.

Keywords: educational policies; continuing teacher training; literacy.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMEC). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2695-8992>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6090757562405228>. E-mail: carvalhomayranda@gmail.com.

² Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Titular da Faculdade de Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1949-5077>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7709951222407913>. E-mail: ferreira@ufpa.br.

Formación Continua de Profesores: un estudio sobre políticas educativas para la alfabetización en Belém (PA)

Resumen

Este estudio tiene como objetivo mapear producciones académicas que abordan políticas destinadas a la formación de alfabetizadores implementadas en la ciudad de Belém (PA), identificando las síntesis fundamentales presentadas en ellas. La investigación adopta el Materialismo Histórico-Dialético y busca contribuir, a través de la revisión bibliográfica, a la comprensión de la realidad detrás de las aprehensiones inmediatas del discurso presente en los documentos de los programas de formación de alfabetizadores. Sobre este tema fueron seleccionadas cuatro disertaciones realizadas por graduados del Programa de Postgrado en Educación (PPGED), de la Universidad Federal de Pará (UFPA). Las categorías que surgieron del material recolectado fueron: estandarización de la formación y, en consecuencia, identidad de los docentes, culpabilización/responsabilidad de los docentes y precariedad en las instituciones educativas. Las consideraciones indican que los programas y proyectos implementados en Belém (PA) asumen el carácter del perfil expresado en documentos oficiales enfocados al modelo de educación gerencial, que busca configurar, principalmente a través de la formación, la identidad de los docentes, haciéndolos reproductores de una racionalidad. Técnica que tiene como objetivo formar estudiantes con habilidades y capacidades limitadas para la resolución de problemas. Por otro lado, esta concepción de la educación centraliza la responsabilidad del docente por el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluso si los poderes públicos no proporcionan las condiciones objetivas necesarias para llevar a cabo esta labor.

Palabras clave: políticas educativas; formación continua de docentes; alfabetización.

INTRODUÇÃO

O estudo aqui descrito integra uma pesquisa de doutorado em andamento, correspondendo à sua etapa de revisão bibliográfica. No bojo das discussões sobre o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 (Belém, 2015) no município de Belém (PA), emergiu a necessidade de investigar o acervo bibliográfico sobre as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores. Entende-se que se trata de temática investigativa de alta relevância, por conta da incidência do processo de alfabetização nas possibilidades comunicacionais em variadas esferas sociais em uma sociedade letrada, o que, notoriamente, inclui, de modo especial, a própria vida escolar.

Buscando a inserção do objeto de pesquisa no amplo complexo de relações sociais, para melhor situar o contexto em que se dão as políticas educacionais, vale citar que ocorre, desde a década de 1990, um conjunto de contrarreformas em várias esferas da vida social (saúde, previdência, gestão pública etc.), como formas das frações hegemônicas do capital enfrentarem a crise estrutural de acumulação e garantirem seus objetivos primordiais de obtenção de lucro pela exploração do trabalho. A área educacional, por sua vez, não fica imune a esse movimento (Vieira, 2023).

Tais contrarreformas visam adaptar as instituições de ensino aos objetivos econômicos e político-ideológicos contidos no projeto das burguesias nacional e mundial; por isso, são alinhadas às pretensões dos setores representantes em disputa do capital, impactando, de modo especial, na periferia do capitalismo (Neves, 2004).

Apesar da literatura especializada já registrar o caráter das contrarreformas educacionais, expressas também nas políticas educacionais para a formação continuada de professores, faz-se imprescindível a compreensão dos projetos históricos e as perspectivas em disputa no caso específico de Belém (PA), pois:

A análise de políticas exige percorrer os caminhos de sua construção, seus estratagemas de consolidação, rastrear seus slogans, para que possamos entender o modo pelo qual articula consensos em torno de seus conteúdos. Os documentos de política educacional – oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional – são fontes que oferecem pistas (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Ainda que haja consenso no discurso presente em tais documentos acerca da importância de uma educação de qualidade e da valorização do trabalho docente, e que na aparência das intenções governamentais tais temas mostrem-se centrais, a realidade constatada na empiria revela a precarização das instituições de ensino. As pesquisas científicas e os censos estatísticos demonstram que os resultados das políticas educacionais estão aquém do esperado para o nível de desenvolvimento cultural humano hodierno.

Nesse sentido, a partir de estudos no campo materialista histórico e dialético, procuram-se elucidar as reais intenções das frações de classe dominante com o tema da educação (Saviani, 2008). Tais elementos são expressão da inconsistência que, de um lado, apresenta-se a proclamada preocupação com a temática e, de outro, coloca-se a clara insuficiência de recursos estatais necessários ao desenvolvimento da educação de qualidade, bem como uma forte articulação das políticas de formação de professores à lógica de mercado (Pereira; Evangelista, 2019).

O antagonismo estrutural expresso nessa inconsistência não ocorre por circunstâncias aleatórias ou por um suposto descaso, ou ainda incompetência, dos entes governamentais. Isso porque, o “desenvolvimento das forças produtivas não é neutro [...] ao contrário, este desenvolvimento, a partir do modo de produção capitalista, será determinado segundo o próprio capital” (Vieira, 2023, p. 52), expressando-se nas diversas esferas da vida

social. Assim, a premissa desta pesquisa, antecedente de qualquer problema, parte da intrínseca relação entre a discussão do tema e as determinações fundamentais do sistema capitalista, posicionamento teórico e político que se afirma na utilização e vivência da teoria do conhecimento marxista (Marx, 2008).

As investigações sobre as políticas educacionais, sobre a formação de professores e sobre os processos da alfabetização devem ir até as suas raízes e se desdobrar em direção às determinações sociais em última instância. Analisar a origem, o desenvolvimento e as projeções futuras perpassa, de forma condicionante, pelas bases do capital, por suas questões estruturais, em especial nas suas formas atuais de desenvolvimento/organização.

O problema que emergiu a partir das inquietações levantadas acerca das estratégias de recomposição do capital, no contexto de crises, rebatendo na reconfiguração do perfil docente e das instituições de ensino, teve seu delineamento expresso na seguinte questão: de que forma as políticas de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) estão sendo desenvolvidas no município de Belém (PA), no século XXI?

Portanto, o objeto desta investigação situa-se nas políticas educacionais para formação de professores alfabetizadores e traz, como objetivo geral, mapear os resultados das produções acadêmicas que analisam as políticas municipais para a formação continuada dos professores(as) alfabetizadores(as) no município de Belém (PA), após a última virada de século.

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM BELÉM (PA)

Na ocasião do levantamento bibliográfico, dadas as especificidades restritas da escolha do lócus de investigação e do recorte temporal pretendido, tão logo ficou evidenciado que a busca não teria êxito em revistas e eventos científicos.

O caráter do objeto adotado, igualmente, aponta para produções locais. Desse modo, a busca foi realizada no banco de dados disponibilizado de forma *on-line*, no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). As buscas foram realizadas dentre as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no contexto desse programa. As palavras buscadas foram: Políticas Educacionais, Programas e/ou Projetos para Formação de Professores alfabetizadores em Belém (PA). Os anos de

publicação em que as buscas foram realizadas compreenderam desde os anos 2001 (recorte a partir do século vigente), até os dias atuais.

Considerando as palavras encontradas nos títulos, passou-se à leitura dos resumos dos trabalhos e, a partir destes, identificou-se que as pesquisas de apenas 4 dissertações de mestrado produzidas pelos estudantes do PPGED/UFGA se dedicaram ao tema aqui adotado.

Quadro 1 – Programas investigados nas dissertações de mestrado, título e autoria

PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR(A) ANO
EXPERTISE	<i>A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores.</i>	Pereira (2015)
PNAIC	<i>A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do PNAIC: da valorização à precarização do trabalho de professores.</i>	Silva (2017)
ALFAMAT	<i>O Programa AlfaMat na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à Semec – Belém.</i>	Madureira (2019)
ECOAR	<i>Análise teórica e metodológica do Programa de formação de professores alfabetizadores da Semec - Belém, ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo.</i>	Silva (2020)

Fonte: elaboração dos autores, 2025.

O único critério utilizado para a escolha foi a verificação de pesquisas que, no resumo, anunciassem analisar uma política voltada para formação continuada de professores alfabetizadores. As questões metodológicas traçadas, o referencial teórico utilizado e a forma de coleta de dados dos pesquisadores não foram utilizadas como critérios para a seleção das pesquisas. Tais preceitos possuem correspondência com as intenções desta coleta que identifica e analisa os elementos de convergências e divergências nos resultados das investigações, sem, necessariamente, realizar inferências sobre as pesquisas realizadas.

A seguir são apresentados os trabalhos identificados na temática. A apresentação contempla algumas discussões, análises e sínteses explanadas pelos(as) autores(as) das pesquisas, acerca da implementação dos referidos projetos/programas no contexto do município em questão. A exposição segue a ordem cronológica da implementação dos projetos em tela em Belém (PA); forma de exposição essa pela qual se optou em detrimento da ordem de publicação das pesquisas.

Programa ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo

A primeira dissertação foi produzida por Silva (2020) e teve como objeto de estudo o programa **ECOAR: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo**, executado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), a partir do ano de 2005.

O referido programa foi elaborado e executado visando à melhoria dos dados do município, relativamente à alfabetização, que, na ocasião, estavam muito abaixo da média do país. Seu objetivo consistia em oportunizar aos professores da rede municipal momentos de estudo e produção, com vistas a um processo de alfabetização mais eficiente.

O intuito da pesquisa de Silva (2020) foi desvelar a concepção teórica e metodológica que fundamentou o programa ECOAR. Na busca deste objetivo, Silva (2020) realizou a análise documental do primeiro caderno de formação dos professores cursistas – elaborado pela SEMEC, no ano de criação do programa –, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo. O referencial, em termos de teoria pedagógica, utilizado pelo autor, foi a pedagogia histórico-crítica; consequentemente, todas as suas análises partem desta teoria.

Inicialmente, Silva (2020) situa que o caderno do programa ECOAR é composto por uma compilação de escritos de diversos autores, por isso, a exposição decorre da análise cronológica da disposição dos textos do caderno. Por ter utilizado análise de conteúdo, o autor explica que a categorização realizada por ele foi feita antes da análise, a partir da recorrência obtida na revisão bibliográfica. As categorias encontradas com maior frequência no caderno do programa ECOAR foram: Indicador de Referencial Teórico; Crítica ao Modelo Tradicional de Educação; Responsabilização do Professor; e Justificativas.

A primeira delas, **indicador de referencial teórico**, tem 32 ocorrências no decorrer de todo o texto, as quais definem claramente a concepção teórica do documento pautada na teoria construtivista e em suas ramificações que se articulam com os preceitos teóricos da Escola Nova (Saviani, 2008).

Segundo o autor, essa concepção traz consigo uma tendência não crítica acerca das questões educacionais, devido à premissa, por ela propagada, de que a escola possui autonomia e, portanto, potencial transformador suficiente para resolver os problemas da

sociedade, desde que organizada de forma correta, a partir das perspectivas que o documento sustenta.

De acordo com Silva (2020), o caderno do programa ECOAR e sua concepção teórica tendem a reproduzir as recomendações hegemônicas dos organismos internacionais para a educação gerencial, voltadas exclusivamente para o trabalho:

A utilização da base teórica não-crítica tende a se vincular às intervenções de organismos internacionais que possuem interesse no sistema educacional brasileiro, pois sabem que o domínio das bases educacionais do país implica o domínio da formação da população e, portanto, o encaminhamento dessa formação para atender demandas voltadas para interesses próprios (Silva, 2020, p. 72).

A segunda categoria analisada foi **crítica ao modelo tradicional de educação**, que teve 28 ocorrências no decorrer do documento. Ela guarda relação intrínseca com a primeira, pois se o indicador do referencial teórico do documento aponta para a teoria construtivista, consequentemente, esta base teórica é edificada, sobretudo, em oposição, isto é, a partir da crítica à pedagogia tradicional. Logo, a segunda categoria é consequência da primeira.

O construtivismo e suas ramificações fazem duras críticas aos preceitos tradicionais, principalmente no que diz respeito aos conteúdos, sendo comum, no decorrer do corpo do texto do documento, nos mais diferentes assuntos, aparecer a expressão “instrucionismo” como crítica aos sujeitos que utilizam conteúdos no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2020, p. 74).

De acordo com este autor, essa perspectiva traz prejuízos ao processo pedagógico, à medida que retira a oportunidade dos estudantes de aprenderem a ler e escrever durante o período da escola básica, fortalecendo a ideia de que cada um pode aprender por conta própria, ocasionando, assim, a fragilidade no ensino e aprendizagem e, como consequência disso, o aprofundamento das desigualdades sociais.

A excessiva crítica ao tradicional, e a tudo que o compõe, acarreta mais consequências negativas do que positivas. Isso porque, essa oposição ocasiona o afrouxamento da disciplina e falta de compromisso com o ensino, de modo a rebaixar o nível do ensino que é destinado às camadas populares, para as quais a escola comumente é o único espaço que permite o acesso aos conhecimentos científicos (Silva, 2020).

A terceira categoria de análise da pesquisa sobre o programa ECOAR é a **responsabilização do professor**, constatada em 17 ocorrências dentro do documento. Sobre essa questão, Silva (2020) mostra-se bastante contundente em sua crítica:

[...] o curso propõe ao professor tornar-se um sujeito que “aprende a aprender”, um suposto pesquisador, elaborador e solucionador de problemas e, para isso, apresenta, a partir das ramificações do construtivismo, argumentos que podem entusiasmar o professor, mas que, na realidade, não encontram sustentação, acabando por deixar o professor desamparado, fazendo-o voltar aos métodos tradicionais, em que consegue enxergar o resultado de seu trabalho (Silva, 2020, p. 75).

A força da assertiva se dá, pois, de acordo com Silva (2020), a base teórica e a proposta para a educação em Belém (PA), apresentadas no documento, centralizam no professor total responsabilidade de realização do trabalho, independentemente dos demais fatores que compõem e possibilitam a organização do trabalho pedagógico.

Por fim, a última categoria abordada na pesquisa de Silva (2020) foi denominada **justificativas**. Essa categoria é adotada a partir da análise segundo a qual o documento que embasa a formação dos professores alfabetizadores é elaborado por uma perspectiva do convencimento, em que a Secretaria de Educação, ao apresentar uma base teórica – construtivista – que tende a modificar as formas como os professores realizam seu trabalho, busca convencê-lo a aderir a esta nova concepção. Conforme o autor, é recorrente no documento uma abordagem que busca inculcar nos professores e nas professoras que essa nova concepção é a mais avançada para a educação e que, por isso:

[...] o professor deve dominar as novas tecnologias, ser elaborador e pesquisador, abandonando qualquer componente dos métodos tradicionais, por serem ultrapassados e razão do fracasso escolar no município e no país (Silva, 2020, p. 76).

Nesse processo de inculcação, evidencia-se que, indiretamente, a questão do fracasso educacional deriva da ineficiência da pedagogia tradicional, o que, portanto, pode ser solucionado a partir da mudança de concepção, por mais que essa mudança signifique a intensificação do trabalho docente.

Em seus resultados, Silva (2020) ainda pontua que, em virtude do referencial teórico adotado pelo programa, a formação dos professores, inevitavelmente, está atrelada às

demandas dos organismos internacionais e, como consequência desse processo, tal programa fomenta a intensificação do trabalho docente, a culpabilização dos professores por maus resultados obtidos nas avaliações em larga escala, a concepção de formação para o mercado de trabalho e a prioridade da inserção de novas tecnologias.

Projeto Expertise em Alfabetização

O objeto de estudo da autora (Pereira, 2015) compreende o **Projeto Expertise em Alfabetização** e sua influência na atuação profissional docente, a partir do entendimento dos professores alfabetizadores. Seu objetivo foi analisar as tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém (PA).

Para o alcance de seu objetivo, a autora utilizou a abordagem qualitativa de pesquisa e, como instrumentos para coleta dos dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os dados foram organizados em categorias interpretativas, com base na análise de discurso.

A autora estrutura sua dissertação em três seções. A primeira versa sobre o Estado e as políticas públicas de formação de Professores no Brasil. A segunda aborda a tendência na formação continuada de professores no Brasil e a experiência do município de Belém. Por fim, a seção da pesquisa empírica propriamente dita é intitulada “O projeto expertise da secretaria municipal de educação de Belém sob o ‘olhar’ dos professores”.

O projeto Expertise é um projeto de formação continuada para professores do 1º ciclo de alfabetização, isto é, professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e tem como objetivo declarado tornar seus(suas) professores(as) alfabetizadores(as) ‘*experts*’ em alfabetizar crianças.

De acordo com a pesquisadora (Pereira, 2015), o projeto Expertise tem centralidade na aferição da aprendizagem dos alunos e na compreensão de que a formação docente é um meio de alcançar a aprendizagem. No entanto, segundo a autora, as metas propostas para essa aferição são uma forma de controle do trabalho docente e expressão da preocupação da gestão municipal com o alcance dos índices da educação básica.

Essa tendência que vem direcionando a formação continuada com base em alcance de metas, sendo próprio das exigências atuais, que atribui à educação

um caráter pragmático, reduz a ação do professor à preparação para resolução de problemas (Pereira, 2015, p. 103).

Uma importante síntese desse estudo é a de que esse estabelecimento de metas é um mecanismo de controle que permite à secretaria acompanhar sistematicamente o processo de alfabetização dentro do tempo estipulado. Esse controle é acentuado no programa Expertise, haja vista a imposição de avaliações mensais que os professores são pressionados a realizar com seus alunos, avaliações elaboradas pela equipe técnica do programa.

O posicionamento de Pereira (2015), a partir das entrevistas realizadas, é que esse controle – disfarçado de acompanhamento –, na prática, não auxilia os professores de forma significativa, pois as propostas didáticas e avaliativas não são construídas coletivamente e as metas são determinadas, hierarquicamente, de maneira apriorística.

Outra ponderação feita pela autora é de que esse ritmo imposto não torna o processo de ensino e aprendizagem fluido, uma vez que não considera a diversidade de ritmos de aprendizagens que se apresentam de forma diferente no contexto de uma turma. E, para além dos fatores da organização do trabalho pedagógico – internos ao ambiente da sala de aula –, outros fatores incidem nesse processo, como a precarização em investimentos e valorização dos professores; aspectos esses que não são abordados nos debates e na execução do programa Expertise.

Na perspectiva dos conteúdos, Pereira (2015) provoca uma série de reflexões sobre as exigências das avaliações nacionais, com ênfase nas disciplinas de português e matemática, e alerta para o cerceamento da responsabilidade dos professores nas elaborações das avaliações e de seu trabalho pedagógico.

E as outras áreas não são importantes nesse processo? Como fica a autonomia dos professores diante de situações de intervenção na decisão do fazer pedagógico por outros? Se continuarmos com a avaliação a nível nacional, acirraremos cada vez mais o ranqueamento entre municípios e estados, qual será a função da educação, afinal? (Pereira, 2015, p. 109).

Segundo a autora, este tipo de organização educacional, que esvazia a autonomia dos professores, busca a “formação” de sujeitos, apenas reprodutores, cada vez menos capazes de obter uma formação crítica e consciente.

Nesse sentido, em seus resultados, Pereira (2015) indica que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada, no caso do programa Expertise, com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino. A autora também constatou que o programa instaura consigo uma lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas.

Por meio das falas dos(as) professores(as), a estudiosa em comento nota que o projeto contribui para a atuação dos profissionais, no entanto, a carga de atribuições e as responsabilidades atribuídas a esse professor são desproporcionais em relação às condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação.

As falas dos sujeitos revelaram a percepção do controle de seus trabalhos docentes, expresso no direcionamento excessivo do seu fazer pedagógico e que diminuía, prejudicialmente, sua autonomia diante de suas funções, como: elaboração do planejamento, organização das salas e capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Por isso, a autora pondera que o Expertise, em sua organização e concepção, possui lacunas que inviabilizam a formação de professores pensantes e, portanto, atuantes, capazes de realizar uma intervenção autônoma vinculada a questões sociais mais amplas.

Concluimos que a formação continuada, como direito do professor, deveria vê-lo como um agente social, pensante, com interesses diversos, além de colocar em pauta a discussão mais ampla do processo ensino-aprendizagem em uma sociedade com problemas sociais, políticos e econômicos (Pereira, 2015, p. 9).

O programa Expertise, como foi dito anteriormente, teve direcionamento específico para o primeiro ciclo de alfabetização. Assim, o programa destinado ao complemento desta etapa de ensino, isto é, correspondente ao segundo ciclo – 4º e 5º anos – foi o programa ALFAMAT, objeto do próximo tópico.

Programa ALFAMAT

Enquanto um programa de formação continuada, o ALFAMAT estabeleceu como objetivo possibilitar vivências e discussões entre os professores, com vistas a avançar no debate sobre as metodologias e experiências exitosas nas matérias de língua portuguesa e matemática. O programa é desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED) e tem como base os descritores da Prova Brasil.

Em seu estudo, Madureira (2018) teve como objetivo principal analisar os efeitos do programa de formação continuada ALFAMAT sobre a prática pedagógica dos professores lotados nas turmas do Ciclo II (4º e 5º anos) das escolas municipais de Belém.

A metodologia utilizada pela autora incluiu o levantamento e análise de documentos oficiais e a realização de entrevistas semiestruturadas com sete professores atuantes no Ciclo II. Para analisar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo a partir das categorias: formação continuada de professores, programa ALFAMAT e prática pedagógica.

Na primeira categoria – **formação continuada de professores** –, a autora realiza um percurso que expressa a linha do tempo das formações continuadas instituídas pela SEMEC na rede municipal de Belém, desde 1993 até o ano de seu estudo. Madureira (2018) faz uma afirmação importante em relação à temática e sintetiza o que seria a motivação principal, conforme sua pesquisa, da elaboração dos diversos programas educacionais voltados para a formação de professores:

A partir da análise em outros programas ofertados aos professores do município de Belém, percebemos, nesse sentido, que um ponto em comum entre as formações continuadas propiciadas pela SEMEC foi certa preocupação em dar respostas no sentido de minimizar os índices negativos do rendimento escolar dos alunos inseridos nessa rede, permitindo que as necessidades de professores, alunos e das instituições de ensino onde esses sujeitos estão inseridos ficassem relegadas ao segundo plano. Inferimos, em virtude disso, que o aprimoramento da prática pedagógica, assim como as condições de trabalho e de valorização dos professores não foram adequadamente contempladas por tais programas, que nasceram com o foco de atenção voltado para as avaliações em larga escala (Madureira, 2018, p. 116).

A formação continuada de professores é apenas uma das dimensões educacionais que sofrem alterações pautadas na mensuração e monitoramento da qualidade da educação por meio de indicadores. O espaço escolar como um todo passa a se organizar com novas diretrizes e configurações desde a década de 1990, fato que se aprofunda com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Este índice utiliza médias de desempenho nas grandes avaliações, centralmente a aplicação da Prova Brasil, e fluxo escolar (que considera as taxas de aprovação) como elementos fundamentais, realizando um ranqueamento do ensino fundamental brasileiro (Madureira, 2018).

É em prol do atendimento às demandas dessas avaliações que os governos federal, estaduais e municipais mobilizam-se na implementação de projetos e programas voltados para estes fins. Madureira (2018) mostra um quadro em que há um crescimento progressivo na média do IDEB do município de Belém, desde o ano de 2005, com a implementação do programa ECOAR, até o ano de 2017. No primeiro ano citado o índice era de 3.0 e, no último ano, houve um aumento para a média 5.1.

De acordo com os números expressos nessas estatísticas, o objetivo vem sendo atingido, porém, a autora levanta a seguinte questão: a mesma preocupação e resultados alcançados, estatisticamente, são igualmente refletidos na qualidade da aprendizagem dos estudantes? Na tentativa de verificar a aproximação entre os números obtidos e a materialidade deles nas escolas, a autora passa às outras categorias: o programa ALFAMAT em Belém (PA) e o olhar dos professores que vivenciaram essa experiência.

A respeito da implementação do programa analisado, a autora confere destaque às condições de trabalho dos professores. Em sua concepção, por mais que o programa de formação pudesse oferecer oficinas de boa qualidade, suas propostas não se concretizariam nas salas de aula. Isso porque, o objetivo de letrar e alfabetizar – concepção do ALFAMAT – só pode ocorrer se o instrumental teórico e as concepções gerais do programa se efetivarem em condições adequadas (Madureira, 2018).

Ainda de acordo com a pesquisa em tela, o suporte adequado e as condições materiais necessárias eram uma realidade distante das escolas públicas do município. Assim, por meio das entrevistas, foi constatado que a maioria dos professores e professoras realiza seus planos de ensino de maneira improvisada, devido à precariedade das condições de trabalho oferecidas.

Outro aspecto abordado pela autora, ademais, diz respeito à (des)valorização dos profissionais da educação em Belém (PA). Os encontros e oficinas ocorridos na ocasião do programa ALFAMAT eram considerados apenas para fins de jornada de trabalho, isto é, não houve uma proposta mais ampla que agregasse a essas formações o estabelecimento de um plano de cargos e salários, com essas atividades se refletindo na remuneração e na carreira docente.

A formação continuada ofertada aos professores da SEMEC desde o princípio tem outros fins, que não prioritariamente a qualificação e o aprimoramento da

prática pedagógica dos docentes, é que ao longo da proposta da referida Secretaria o objeto de preocupação são os baixos índices escolares (Madureira, 2018, p. 118).

A autora destaca que alguns elementos sobre as dimensões do trabalho pedagógico são negligenciados nas políticas públicas implementadas no município estudado, dentre os quais são destacados especialmente: as condições objetivas de trabalho e o debate mais profundo sobre questões éticas, políticas, culturais e lúdicas, eixos norteadores que, segundo relatos dos professores, são deixados de lado pela supervalorização dos conteúdos específicos tidos como centrais nas formações e que propiciam apenas mero treinamento com foco nas avaliações nacionais.

O ALFAMAT se insere em um contexto político, econômico e social de intensas mudanças, alinhadas por uma concepção do Estado neoliberal, que se fundamenta na justificativa de que se precisa intervir e controlar as políticas públicas na área da educação, levando em conta a ausência de recursos para o financiamento nessa área (Madureira, 2018, p. 8).

Dessa maneira, a síntese da autora sobre as falas dos professores revela uma diversidade de apreciações dos mesmos sobre o ALFAMAT. Pôde-se constatar o indicativo de avaliações favoráveis, críticas e sugestões para o melhoramento dessas formações, especialmente, no que tange ao excesso de cobranças exercidas com a estipulação de metas e o foco, igualmente excessivo, restrito às diretrizes das avaliações em larga escala.

Programa PNAIC: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

A última dissertação identificada e que trata dos programas voltados à alfabetização, implementados em Belém (PA) é a pesquisa de Silva (2017), inserida nos debates sobre profissionalização docente. Seu objeto de estudo é a formação continuada à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu objetivo consistiu em analisar a proposta de formação continuada do PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro.

A investigação da autora fundamentou-se em abordagem qualitativa, com realização de análise documental e estudo de campo. Para coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, de modo que os sujeitos da pesquisa foram

professores que trabalharam no ciclo de alfabetização e participaram da formação continuada do PNAIC. A técnica para o tratamento dos dados coletados foi a análise de conteúdo.

O PNAIC compõe um projeto de reestruturação do ensino fundamental e constitui-se uma proposta de formação continuada que visa à obtenção de melhores resultados na alfabetização de crianças, dentro do que, na concepção do programa, se considera “idade certa”.

Sobre a implementação deste programa na Região Metropolitana de Belém (RMB), Silva (2017) realiza algumas análises e ponderações trazidas nos resultados de sua pesquisa. Primeiramente, a autora faz uma consideração sobre as consequências desta formação, a qual ela chama de padronizada, para a identidade dos professores e professoras.

Pode-se dizer que a identidade do professor está sendo usurpada, pois não é mais necessário trabalhar com os alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, haja vista que estes estão disponíveis em diversas fontes e veículos de comunicação e na atual conjuntura são mais importantes e necessários desenvolver nos alunos as competências, habilidades e atitudes para lidar com as exigências do mercado global (Silva, 2017, p. 165).

A autora faz essa afirmação com base nos relatos dos sujeitos entrevistados e nas observações de campo realizadas. A partir da pesquisa de campo, infere que as funções mais elementares, antes atribuídas aos docentes, já não lhes cabiam, sendo elas: selecionar conteúdos curriculares, verificar as metodologias mais adequadas e definir de que forma avaliar o processo e o resultado do seu trabalho (Silva, 2017).

A autonomia que é resultado de processos intelectuais pensantes, gradualmente, é substituída por um currículo pré-definido, por um modelo de avaliação pré-estruturado e pelo ensinamento das formas “mais adequadas” para trabalhar com alfabetização e letramento (Silva, 2017).

Ao professor é destinada uma formação que fomenta as características de um perfil voltado a fundamentos e relações mercadológicas, sendo levado a acreditar que deve ser um profissional inovador, competitivo, performático, competente e criativo, capaz de desenvolver seu trabalho com eficiência e produtividade.

Desse modo, Silva (2017, p. 167) chega a seguinte síntese:

Pode-se dizer que a política de formação continuada do PNAIC consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir “o que”

(conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática), “como” (sequências didáticas, rotinas de trabalho, projetos temáticos) e “por que” (aprender o sistema de escrita alfabética, como condição para exercer a cidadania) ensinar aos alunos que retira dos professores importantes margens de autonomia e de controle do próprio exercício docente.

Além das obrigações e pressões que são, estrategicamente, exercidas pela estruturação desses programas, como as recompensas financeiras que são sinalizadas no caso de alcance de bons resultados, entre outros, Silva (2017) também destaca a incorporação de aspectos que fundamentam concepções de formação continuada com elementos aparentemente democráticos e emancipadores. Tais elementos são reforçados pelos clichês de um discurso que incorpora as palavras de ordem: educação de qualidade para todos.

Entretanto, a autora pontua que, a partir das análises sobre a perspectiva de profissionalização integrante dessa política e as repercussões da formação continuada na valorização e no desenvolvimento profissional de professores que trabalham em escolas públicas da RMB, foi possível concluir que o PNAIC possui sinalizações para a valorização dos professores, mas, em sua efetivação, as ações reforçam, além da retirada de autonomia e criticidade, a precarização do trabalho docente.

Essa precarização decorre da falta de infraestrutura e logística para os momentos de formação, pela falta ou insuficiência de condições materiais necessárias para o desenvolvimento das atividades – em sala de aula – experienciadas nas formações. Além disso, os professores apontaram a impossibilidade de realizar um trabalho contínuo, haja vista o caráter de contratações temporárias dos professores do ciclo de alfabetização.

Todos esses aspectos demonstram que a valorização docente se deu na perspectiva da experiência profissional nos espaços de formação. Contudo, a precarização na realidade da sala de aula não permitiria a concretização das propostas, concluindo a autora que:

[...] tais possibilidades são eclipsadas, primeiro, pela arquitetura da política de formação do PNAIC que afasta os professores do núcleo das decisões sobre sua própria formação e profissionalização; segundo, pela operacionalidade da formação que intenciona transformar o professor em um profissional competente, performático, habilidoso, criativo e excelente executor de tarefas; terceiro, pela política de desempenho e resultados desenvolvida pelo MEC, cuja implementação redireciona a política educacional colocando-a a sombra das políticas de mercado (Silva, 2017, p. 168).

Nesse sentido, a autora conclui que a formação continuada do PNAIC, pautada em um modelo de profissionalização docente consolidado a partir da Reforma do Estado, vem sendo estabelecida com o objetivo de formar o professor profissional especialista e técnico na resolução de problemas, isto é, um profissional flexível e polivalente, engajado à educação com vistas a resultados no desenvolvimento econômico e capaz de adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada (Silva, 2017).

[...] entende-se que a profissionalização docente como política de Estado não assume o compromisso de formar para emancipação social, profissional e intelectual do ser humano e sim se compromete com o projeto capitalista de sociedade que almeja manter a ordem político-econômica vigente, na qual as profundas divergências sociais envolvendo proprietários de meios de produção e vendedores da força produtiva tendem a acirrar-se (Silva, 2017, p. 168).

Como permanente mecanismo de recomposição de hegemonia por parte das frações de classe dominantes, os projetos educacionais, por meio dos discursos expressos em seus documentos oficiais e divulgações, são construídos por uma perspectiva de aparente valorização da identidade e do desenvolvimento profissional dos professores e professoras. No entanto, a realidade é marcada pela ambivalência entre a profissionalização e a precarização do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando das pesquisas voltadas para os programas implementados dentro dos ciclos de alfabetização no município de Belém, pode-se verificar, de forma mais direta, que tais iniciativas são voltadas, especialmente, para a formação de professores. Portanto, este é o destaque central das políticas públicas com vistas às melhorias das taxas sobre o aprendizado desse conhecimento humano.

Nesse sentido, a revisão de literatura enfocou os programas ECOAR, Expertise, ALFAMAT e PNAIC e, em todos estes, foi identificado o processo de responsabilização imputado aos professores. Essa responsabilização se concentra na utilização da formação continuada como política central e meio de avançar positivamente nos índices educacionais, associando-

se, muitas vezes por mecanismos sutis, o alcance dessas metas à ação individual e isolada dos(as) professores(as).

Foi verificado em Pereira (2015), Silva (2017) e Madureira (2018) que as aferições dos resultados expressos nas médias das avaliações são uma forma de controle dos professores e do trabalho docente e, além de gerarem um ranqueamento que acirra a competição entre as instituições de ensino, também engendram uma atmosfera de cobrança e pressões por resultados. As cobranças, o controle e a responsabilização dos professores são uma realidade no sistema de educação que decorre fortemente do modelo gerencial, agravados, conforme enfatizam Silva (2017) e Madureira (2018), pela precarização nos recursos oferecidos para a materialização do trabalho pedagógico.

Em outras palavras, há, por um lado, excessiva cobrança e culpabilização dos trabalhadores e, em contrapartida, não são providas pelas instâncias estatais as condições objetivas básicas para a realização de um trabalho com qualidade. Mais que isso, a desvalorização desses trabalhadores é camuflada na propagação da ideologia de que são eles os principais agentes capazes de transformar a realidade do fracasso da educação. Em todas as pesquisas analisadas, os resultados demonstram que a realização das metas das formações continuadas, em sua maioria, é inviabilizada muito mais em virtude da falta de recursos nas escolas. Cabe acrescentar que tal fato se conjuga à falta de mecanismos de efetiva valorização docente, em especial em termos de salários e de uma carreira que cumpra seu papel de atração de quadros, estímulo para a permanência e condições reais para uma sólida formação. Essa realidade cria muitas barreiras para a concretização daquilo que é planejado pelas equipes técnicas, coordenadores e/ou professores.

Outro ponto relevante que pode ser verificado nas quatro pesquisas tomadas neste estudo diz respeito ao caráter das formações e à forma como estas moldam, pois, nas palavras de Silva (2017), alteram a identidade dos professores, dos quais é retirado um direito e característica fundamental na ação docente: a autonomia.

As formações passam a ser padronizadas, voltadas para parâmetros de racionalidade técnica, para a formação de um profissional capaz de resolver problemas imediatos com poucos recursos, ou seja, um reproduzidor de ações pouco pensadas e articuladas,

e, com isso, passa a se constituir um perfil docente que atende, unicamente, às demandas do capital para as instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- BELÉM. **Plano Municipal de Educação do Município de Belém**. Belém: Semec, 2015. Disponível em: <https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Plano-Municipal-de-Educacao-Ano-2015-a-2025.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Sobreira Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.
- MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. **O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2024, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Anped, 2004. p. 1-14.
- PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento: revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- PEREIRA, Mary Jose de Almeida. **A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o projeto expertise sob o olhar dos professores**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Leandro Henrique Cruz. **Análise teórica e metodológica do programa de formação de professores alfabetizadores do município de Belém, ECOAR: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: da valorização à precarização do trabalho de professores**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- VIEIRA, Carlos Alberto Cordovano. Das crises cíclicas à crise estrutural do capital. **Revista Fim do Mundo**, [s. l.], v. 4, n. 9, p. 30-60, 2023. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/14585>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Junho/2025*.