



4999 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT13 - Educação Fundamental

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a percepção dos professores dos projetos Expertise e Alfamat em Belém
Níla Luciana Vilhena Madureira - UFPA-PPGEDUC ? UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Mary Jose Almeida Pereira - UFPA - Universidade Federal do Pará

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a percepção dos professores dos projetos

Expertise e Alfamat em Belém

Resumo

O trabalho foi elaborado a partir de resultados de pesquisas já desenvolvidas em dissertações e teses, concluídas, sobre a formação continuada de professores da Rede Municipal da cidade de Belém – Pará. Volta-se para analisar os projetos Expertise em Alfabetização e Alfamat que compõem a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação desse município. Os procedimentos metodológicos adotados incluem revisão da literatura, análise dos principais documentos em nível nacional e municipal, levantamento da produção científica no que tange a teses e dissertações, o que nos permitiu analisar a percepção dos professores sobre esses projetos. Compreendemos a relevância desses projetos na definição do trabalho e formação docente, considerando que sua origem está intimamente relacionada com as avaliações em larga escala, as quais têm refletido na definição dos conteúdos e orientações pedagógicas. Os resultados apontam que os programas de formação continuada nem sempre estão associados às políticas de valorização docente, além de fomentar uma responsabilização sobre o desempenho dos alunos aos professores, para além das condições de trabalho existentes na rede de ensino.

Palavras-Chave: Formação continuada. Expertise. Alfamat. Professores.

1. Introdução

A formação continuada de professores tem sido submetida à inúmeras regulamentações e programas, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais de 1996, com a realização de ações realizadas em parcerias entre o governo federal, estados, municípios e segmentos da sociedade civil, representados pelo setor privado. Todo esse esforço visa à garantia de padrões de qualidade da educação básica, à ampliação do acesso à escolarização e universalização da educação, que foi objeto de pactuação entre os países signatários das conferências de Jontiem (UNESCO, 1990), Dakar (2000) Inchoen (2015).

Dentre as principais ações voltadas para a obtenção de melhores resultados no campo educacional destacam-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.904/2007), o qual incentivou o consórcio entre instituições públicas com vistas à oferta de cursos na modalidade à distância e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que forneceu elementos necessários para a operacionalização do Plano de Desenvolvimento (PDE), criação da Nova Capes (2007) e do PARFOR.

Sob tais aspectos ainda destacamos a lei de nº 13.005/2014, que assim como a sua versão anterior, Lei nº 10.172/2001, voltou-se para definir ações voltadas à melhoria da formação dos profissionais da educação como as expressas nos programas de formação continuada Pró-Letramento e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por último, ressaltamos a Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e instituiu a jornada de trabalho em que 1/3 seria destinado a atividades de planejamento, tempo de estudos desses profissionais e o Decreto nº 8.752/2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Outro marco regulatório foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que fixa metas de desenvolvimento educacional de médio prazo nas várias instâncias e níveis educacionais e avalia o desempenho escolar a partir dos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, tanto o desempenho dos alunos, como as práticas docentes passaram por alterações com vistas ao alcance das metas estabelecidas pelo IDEB. Os processos educacionais, a escola e o professor passaram a ser submetidos às formas de regulação, que repercutem sobre o trabalho e a formação docente. (HIPÓLITO, 2012; AZEVEDO, 2012; CAMARGO et. al. 2018).

O município de Belém, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, a partir de 2005, reorganizou a proposta de formação continuada para atender as exigências nacionais de qualidade e desempenho escolar. No cenário nacional, os resultados alcançados neste município estavam abaixo das expectativas esperadas na educação básica. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2003), a rede municipal tinha obtido a nota 3,0 no que diz respeito à qualidade do ensino.

Essa situação foi igualmente observada em avaliação organizada pela SEMEC, para identificar os níveis de escrita, de leitura e de letramento em matemática das crianças dos Ciclos de Formação no Ensino Fundamental, Ciclo I

(abrangendo 1º, 2º e 3º anos), e o Ciclo II (4º e 5º anos), que apontou para necessidade urgente de rever os processos de alfabetização.

Para intervenção nessa realidade, a SEMEC criou em 2007 o projeto de formação continuada “Expertise em Alfabetização” para os professores do Ciclo I do ensino fundamental e em 2009 o projeto de “Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita” (ALFAMAT), direcionado aos professores do Ciclo II. Ambos os projetos objetivam superar “o baixo rendimento do alunado, no tocante à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do conhecimento lógico matemático” (BELÉM, 2006, p. 6).

Visando entender os dois projetos em questão, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, que iniciou com a revisão da literatura sobre a formação docente (ALVARADO-PRADA *et. al.* 2012; HUBERMAN, 2013, GATTI, 2012), o levantamento de produções científicas sobre a rede municipal de Belém (BERTOLO, 2004; CABRAL, 2008; DOMINGUES, 2013), a análise de documentos oficiais, além de se valer das expressões manifestas pelos professores nas entrevistas nos dois projetos mencionados, procurando destacar o “universo de significados, motivos e aspirações dos sujeitos” (MINAYO, 2012, p. 21).

A escuta dos sujeitos nos proporcionou conhecer o sentido atribuído ao fenômeno da formação continuada para depois submetê-lo a uma análise de interpretação de suas expressões sobre esses projetos a partir da análise de discurso subsidiada por Orlandi (2013).

O texto está organizado da seguinte forma: por um percurso histórico da formação continuada de professores em Belém, caracterização da formação continuada do Expertise e do Alfamat, a análise da percepção dos professores sobre os projetos de formação continuada e as condições de trabalho, e pelas considerações finais.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM: contexto e perspectivas

Em se tratando de Formação Continuada subsidiada pela SEMEC/Belém, identificamos que as primeiras ações realizadas por essa Secretaria, iniciaram-se com a criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) na década de 1990.

O Instituto foi concebido, segundo Cabral (2008), dentro de um contexto de reforma do Estado brasileiro, iniciada na década 1990, que culminou na reestruturação de diversas áreas. Ao longo desse período verificou-se a criação de políticas públicas e de alterações na legislação educacional com destaque em especial a LDB 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases em educação no Brasil.

Cabral (2008, p. 33) evidencia que as “principais reformas de educação na rede municipal de ensino de Belém, foram a formação continuada de professores e a reformulação curricular”. Por essa razão foi proposto um amplo programa de formação continuada, que visava dar sustentação a um novo currículo e, conseqüentemente, a preparação dos professores para efetivar a referida reforma. O propósito da Secretaria seria dar subsídios para nortear o trabalho dos professores, com ênfase no aprimoramento de suas práticas, e na melhoria do desempenho dos alunos.

Em 1997 a SEMEC propôs para a rede de ensino um novo Projeto Político Pedagógico intitulado “Escola Cabana” (BELÉM, 1997), que tinha como pressuposto teórico a emancipação dos sujeitos e a gestão democrática das escolas, visando à participação da comunidade escolar na construção do projeto político adequado as necessidades desse público.

Nesse contexto, a Semec construiu um Programa de Formação de Professores sob o título “Valorização Profissional dos Educadores”, aprovada no I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém (1997) e regulamentada pela Resolução 017/99 do Conselho Municipal de Educação, de 29 de dezembro de 1999.

O Projeto da Escola Cabana rompia com a ideia de Formação Continuada como treinamento, pois partia da perspectiva de que os professores, assim, como toda a comunidade escolar, precisariam ser inseridos aos processos de escolha, decisão e construção do Projeto Político Pedagógico. (BELÉM, 1997).

Além desses aspectos, os elaboradores tinham como concepção de formação aquela que deveria contribuir com a valorização dos profissionais da educação, o que, portanto, carecia de criar condições de trabalho adequadas, tempo e espaço para que os professores pudessem aprimorar as suas práticas. Em face disso a Secretaria instituiu a Hora Pedagógica, que seria o momento no qual os professores poderiam dedicar-se aos estudos e as pesquisas atendendo as necessidades em que cada escola ou professor estivesse inserido.

O projeto Escola Cabana foi considerado inovador para época, entretanto, Bertolo (2004) afirma que a forma como seria implementado na rede municipal ficou muito vaga, pois, não deixou claro como as medidas explicitadas em tal documento iriam refletir em ações concretas, tanto no trabalho dos professores, quanto no que diz respeito a sua valorização.

Já em 2005 a SEMEC propôs reestruturar as bases sobre a Formação Continuada de seus professores, pois, as situações de baixa aprendizagem dos alunos da rede ainda persistiam, o que exigiu ações de intervenção, pois os índices de proficiência em leitura, em escrita e nos conhecimentos elementares em matemática estavam abaixo das expectativas esperadas.

A partir desse período a Secretaria concebeu um tipo de formação que auxiliasse na elevação da aprendizagem dos alunos, com o intuito de priorizar a alfabetização como elemento norteador da qualificação dos professores. Nesse sentido, a reflexão sobre a ação seria uma das premissas na criação do projeto Elaborando conhecimento para aprender a

reconstruir – ECOAR (BELÉM, 2005).

O ECOAR foi um programa de formação continuada desenvolvido nos anos de 2005 a 2007 que visava à realização de cursos sequencias aos professores da rede tendo a compreensão da pesquisa como um princípio educativo (BELÉM, 2005). A metodologia previa o incentivo à pesquisa e a elaboração própria, baseando-se em momentos de leitura, de reflexão, de discussão, de dramatização, de sessões de filmes e trabalhos em equipes.

A SEMEC propôs, respectivamente em 2007 o Projeto Expertise para potencializar as ações de fomento em alfabetização aos docentes do Ciclo I, e em 2009 o Projeto Alfabetização Matemática Leitura (ALFAMAT) para qualificar os professores que atuam no Ciclo II (BELÉM, 2009). Os referidos projetos têm em comum a preocupação com a proficiência em leitura, escrita e matemática, porém desenvolvem direcionamentos diferenciados aos professores na realização de seus cursos.

A seguir, iremos analisar os objetivos, o desenvolvimento, a concepção de formação e contribuição desses projetos para rede municipal de Belém, procurando destacar alguns resultados obtidos nas pesquisas realizadas.

2. PROJETO EXPERTISE EM ALFABETIZAÇÃO: desenvolvimento e concepção de formação

O Projeto Expertise em Alfabetização foi um desdobramento do Programa de Formação ECOAR, que tinha por objetivo o aprimoramento dos professores alfabetizadores, a partir da formação continuada. O referido projeto nasceu com a perspectiva de fazer com que o professor se tornasse um “expert” em alfabetização, contribuindo, para alcance das metas do Plano Nacional de Educação e do Compromisso Todos pela Educação que é “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BELÉM, 2009, p. 7).

O Expertise tem por princípio o ensino da leitura e da escrita para os alunos, por meio de diferentes gêneros textuais, estabelecendo interação entre o aluno, o professor e as situações de ensino- aprendizagem (BELÉM, 2009). A formação acontece uma vez ao mês nas escolas sede, no dia da Hora Pedagógica do professor ou no Centro de Formação, sob a responsabilidade de uma equipe formadora.

O momento da formação se organiza segundo o Projeto Expertise (2007) em quatro horas/mensais, os professores se reúnem em média vinte (20) por grupo de formação. As pautas dos encontros, geralmente, são: acolhida (texto/dinâmica, auxílio ao professor para fazer em sala de aula), além da socialização de experiências exitosas e avaliação de desempenho das turmas por meio dos níveis da psicogênese de cada aluno.

As orientações por parte dos formadores são dadas de maneira homogênea, o que sugere a centralidade dessa formação, sem considerar as diferentes fases que cada um dos professores se encontra na sua carreira profissional.

O projeto Expertise objetiva fazer com que os professores sejam capazes de alfabetizar os alunos ao final de cada ano do ensino fundamental, estabelecendo metas a serem atingidas para alcançar 100% de crianças alfabetizadas no Ciclo I. A proposta do projeto tem um caráter pragmático, com base no alcance de metas, próprio das exigências atuais, contribuindo para reduzir as atividades pedagógicas à mera execução de procedimentos.

A definição de metas no trabalho docente tem como função permitir com que a secretaria acompanhe de forma mais sistematizada se os professores estão alfabetizando dentro das expectativas esperadas. Domingues (2013) e Kulchetski (2013), em produções sobre os programas de formação continuada da SEMEC, constataram que na perspectiva adotada em projetos com essa natureza, que se dá apenas com a preocupação no alcance de metas, a concepção de formação continuada que se fundamenta no fazer epistemológico do professor e do porquê fazer ficam esvaziados, como afirma Veiga (2012), já que tais ações no microuniverso da sala de aula, acabam por reduzir a educação à resolução de problemas descontextualizados.

Outro elemento a destacar é a centralidade da dimensão cognitiva na formação continuada, não se levando em consideração outros aspectos da vida do aluno e do professor como o ético, o político, o cultural, o lúdico, que contribuiria para uma formação mais sólida (DOMINGUES, 2013).

Em se tratando de formação continuada percebemos que os programas em geral não consideram a etapa da carreira em que o professor se encontra, ou seja, não adequam as propostas ao ciclo profissional (HUBERMAN, 2013), desconsiderando: os estágios que compõem a carreira docente, suas necessidades e carências, o que permitiria a proposição de formas personalizadas as etapas da vida profissional.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada igualmente como Thuller (2002), Freitas (2007), Veiga (2012) deva primar por teorias sólidas, deva reconhecer a importância do cognitivo, do ler e do escrever, do interpretar, do calcular; sem, contudo, perder a humanidade das relações, das condições de trabalho desse professor e a da cultura da escola.

3. Projeto ALFAMAT: desenvolvimento e concepção de Formação

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) configura-se como um projeto de formação continuada coordenado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), órgão subordinado à SEMEC/Belém, que dentre os seus papéis está o de ofertar oficinas e cursos aos professores lotados nos laboratórios de informática e aqueles que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental.

O ALFAMAT foi criado a partir da necessidade de se qualificar os professores para contribuir com a elevação dos

índices de aproveitamento escolar dos alunos inseridos no Ciclo II, uma vez que o IDEB indicou baixos níveis no desempenho escolar dos alunos da rede municipal. O referido índice permitiu que se cruzassem os resultados do desempenho escolar decorrentes da Prova Brasil, mais o fluxo apurado pelo censo escolar, tornando-se o indicador de qualidade responsável por auferir o aprendizado dos educandos nacionalmente.

Desse modo no ano 2009, a SEMEC/Belém propôs o Alfamat como um programa que visasse atender as demandas orientadas pelo Governo Federal. Sendo assim, o Alfamat se preocupa com os índices do IDEB, e coordena a aplicação da Prova Brasil, utilizada como parâmetro no sentido de avaliar e diagnosticar o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados, que de dois em dois anos são aplicados aos discentes do 5º ano do ensino fundamental.

O ALFAMAT utiliza como norteador de seus cursos e oficinas os esquemas, os conteúdos e os descritores da Prova Brasil. Por esse motivo o foco de atenção durante os encontros, assim como o preparo das aulas e dos conteúdos passaram a ser mediados pelos descritores adotados por este instrumento de avaliação.

Nesse sentido, vale salientar, que a Prova Brasil se integra como um instrumento de avaliação criado pelo Governo federal, com objetivo de obter informações que permitam analisar a realidade da educação brasileira sob o viés do aproveitamento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, uma das maiores preocupações da rede de ensino municipal é centralizar a formação continuada aos padrões de qualidade, que tem como referência o alcance de índices previstos nas avaliações em larga escala, e que acabam desconsiderando as necessidades de professores e alunos.

As formações se dão por encontros quinzenais ou mensais dependendo do cronograma predefinido pelo NIED, a partir da Hora Pedagógica os professores se deslocam de suas respectivas escolas até ao Centro de Formação com o fim de se apropriarem de estratégias e conteúdos para serem utilizadas em suas aulas.

A concepção de formação continuada adotada por este programa baseia-se na racionalidade prática, uma vez que desarticulam o planejamento, os aspectos teóricos e estratégicos, do contexto escolar, valorizando a apreensão de conceitos por meio de exercícios mediados pelos conteúdos extraídos da Prova Brasil. De acordo com Silva (2016, p.198) “o discurso da pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação”.

Contraopondo-se a essa concepção concordamos com o entendimento de Veiga (2009, p.169), para quem “a escola, no processo de construção da educação de qualidade, deve transformar-se numa comunidade do diálogo coletivo”, e que, portanto, não deveria ser submetida dentro dos processos formativos de maneira fragmentada, ou seja, os professores deveriam ser inseridos como eixos centrais, uma vez que as vivências na docência os permitem contribuir com ações mais significativas, levando em consideração o reconhecimento sobre o acúmulo de suas vivências e experiências.

No próximo tópico, procuraremos destacar a percepção dos professores participantes do Projeto Expertise e Alfamat os quais se constituíram em sujeitos de pesquisa já concluída.

4. CONCEPÇÃO, TENDÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB OLHAR DOS PROFESSORES

1. Concepção de formação dos professores participantes das Formações Continuidas Expertise

Foram entrevistados oito professores participantes do curso de formação continuada do projeto expertise em alfabetização, os mesmos atuam na rede há mais de oito anos, período da implementação da proposta da política formação continuada do Projeto Expertise em Alfabetização. Todos são efetivos, ministram aulas no 1º ano do Ciclo I e participam de todas as formações desse projeto.

Buscamos obter por meio das entrevistas a percepção de formação continuada a partir dos professores. Analisamos no discurso o dito, que sempre traz consigo um pressuposto daquilo que ocorre em um contexto, e o não dito, que está presente nas falas, mas é subentendido dependendo do contexto.

Nos discursos dos professores sobre a concepção da formação continuada manifestam-se as ideias de uma formação como espaço de repasse de metodologias. Em síntese, uma demonstração clara como deve ser ensinado nas escolas e que ressoa nas falas como um direcionamento da formação basicamente prática, restrita ao saber fazer.

PROFESSOR 01: (...) então, a formação do Expertise é buscar alternativas, novas metodologias para o professor, novos roteiros de atividades que se use na sala de aula, tem que adaptar a sala de aula.

PROFESSOR 05: (...) no meu entender de concepção de formação continuada do Expertise é isso, te ajudar, auxiliar nas tuas práticas na sala de aula, te dar dicas de como trabalhar matemática, português dentro da sala de aula...

Evidencia-se uma tendência de formação continuada prática, em um contexto social de esvaziamento da teoria das formações dos professores, baseada na lógica de responder às necessidades de um mundo globalizado que insiste em ver o professor um tecnólogo, conforme Veiga diz (2012) no sentido prático e artesão como apregoa Pérez Gomes (1998).

O Expertise centra a formação continuada na experiência imediata, no saber/fazer, favorecendo uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente.

Essa tendência enfatizada por Soares (2008) ascende em um período chamado de pós-moderno que tende a relativizar a teoria e prima por um ceticismo epistemológico das ciências, secundariza os conhecimentos científicos elaborados, apontando para a ideia de não objetividade do conhecimento, e a negação da verdade enquanto dogma.

Os professores têm ciência de que a formação continuada tem sido para instrumentalizá-los no fazer pedagógico de sala de aula, entretanto, apontam para a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, o qual deve dialogar criticamente para que sejam reconhecidas as reais necessidades de formação.

A práxis pedagógica é indispensável e indissociável. Gatti (2012, p. 97), nos alerta para que haja uma relação dialética nas práticas educacionais que “têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”, logo teoria e prática se inserem como elementos interdependentes à natureza do trabalho docente.

Outra questão é a de que a formação continuada não pode ser deslocada do reconhecimento às condições de trabalho do professor, do contexto em que ele está inserido e das questões mais amplas que ocorrem socialmente. O professor está em mundo em movimento, em uma dada sociedade, em um bairro ou comunidade, portanto, não pode se furtrar ao debate das questões sociais que interferem diretamente em seu cotidiano de trabalho.

Dessa forma, qualquer concepção de formação continuada que o restrinja ao micro universo da sala de aula, não terá um impacto significativo e mudanças efetivas. Percebemos que os professores precisam se aprofundar no debate acerca da proposta de ensino que possuem para se voltar para a práxis em sala de aula. Considerando que, nesse sentido o envolvimento dos professores é capaz de potencializar possíveis mudanças.

1. **Concepção de formação dos professores participantes das Formações Continuadas Alfamat**

Sobre a percepção dos docentes sobre o Alfamat, entrevistamos sete professores de duas escolas que compõem o quadro efetivo da SEMEC e possuem mais de quinze anos de docência.

As entrevistas se centraram em duas categorias de análises respectivamente: O que os professores pensam em relação ao Programa de Formação Continuada Alfamat e sobre as condições físicas e materiais adequadas para a implementação programa. Esses eixos nortearam a análise, de modo que pudessemos estabelecer um diálogo entre os autores e os sujeitos da referida pesquisa.

A Formação Continuada, segundo (ALVARADO-PRADA; FREITAS, 2010, p 369) pode ser considerada como um ato de aprender, que tem como propósito o aprimoramento da prática do professor em ação. Para os autores “aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele”.

A percepção de formação continuada corresponde na perspectiva mencionada parte de um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a, está por sua vez tem implicações com o desenvolvimento pessoal dos professores como bem pontua Garcia (1999, p. 139) “[...] poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda”.

No que se refere a esse aspecto percebemos que os entrevistados reconhecem a importância da formação continuada, eles sabem que a atividade docente exige atualização constante, e que isso é algo inerente ao seu trabalho.

Nesse sentido, um dos professores entrevistados, mencionou: “particularmente, eu gosto de participar; tem me favorecido; tem ampliado os meus conhecimentos; eu reconheço que a gente não domina todos os assuntos mesmo” (PROFESSOR 2). Vale ressaltar que o trabalho do professor é um tipo de atividade como bem pontua Zeichner (2008, p. 543) que submete o profissional a ser desafiado e, “ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças”.

Zeichner (2008, p. 545) assevera que “geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais”, sob esse aspecto corroboramos, também com o fato de que o espaço privilegiado para se pensar a formação continuada seja a escola, é a partir dela que devem emergir as demandas, para que os docentes não sintam que há uma desarticulação entre teoria e prática.

Nesse aspecto, as falas dos entrevistados evidenciam que o Alfamat conduz as formações em um espaço à parte da escola, mais precisamente no Núcleo de Informática Educativa (NIED). É nesse núcleo que estão centralizadas o planejamento das oficinas, assim como, emanam as orientações sobre as melhores estratégias para a implementação dos conteúdos que são ministrados em sala de aula.

Dado esse contexto, questionamos aos entrevistados se além das formações ofertadas pela Secretaria, a escola fomentava cursos ou oficinas que atendessem as demandas das escolas, “a formação que ocorre atualmente são só as formações do Alfamat e são reuniões, normalmente mensais, algumas vezes, duas vezes ao mês, mas, normalmente uma vez por mês” (PROFESSOR 3). Os professores mencionaram que para além do que o ALFAMAT orienta, os momentos em que eles discutem questões específicas da escola se dão de maneira pontual, geralmente na semana pedagógica, no início do ano, eles se reúnem para tratar ações específicas para a escola.

Como podemos depreender das falas citadas, implicitamente os professores acabam por confirmar um entendimento restrito sobre a Formação Continuada, pois os diversos estudos orientam que os fatos que ocorrem dentro da escola devem ser contemplados como subsídios ao atendimento das necessidades de alunos e professores.

Portanto, defendemos um tipo de formação continuada que adote como um de seus pressupostos a reflexão teórica aliada à prática pedagógica de acordo com o contexto de atuação dos professores (GASPARELO & SCHNECKENBERG, 2017).

1. As percepções dos professores sobre as condições de trabalho

A formação continuada se insere como um importante apoio ao trabalho do professor, ela contribui para o seu desenvolvimento profissional, possibilita um espaço para discussão sobre as práticas dos professores. Mas, não pode ser a única via de acesso à qualidade e melhoria do ensino. Nesse sentido, reconhecemos que existem as condições de trabalho, o que inclui fatores como: salário, carreira, valorização, etc.

Não acreditamos que se possa discutir formação continuada separada das condições de trabalho, pois, entendemos estas como um conjunto de recursos, “envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA, 2010, p. 02)

Esse conjunto de condições possibilita ao professor o desenvolvimento de um trabalho articulado as demandas da formação no que se refere a confecção de recursos didáticos, assim como ambiente alfabetizador e todas as técnicas repassadas.

Sob tais aspectos, constamos nos discursos dos professores que ambos os projetos de formação continuada, Expertise e Alfamat, dão um conjunto de indicativos de atividades para o professor fazer em sala de aula, mas, não disponibilizam recursos aos professores, estes precisam suprir dos seus próprios proventos ou coletas mensais, conforme registramos nas falas o material necessário para a realização de suas aulas [...] Eu construo tudo o que eu posso construir ou compro, eu elaboro. [...] eu tiro do meu salário, mas tu tens que investir né? Para tu dares uma boa aula (PROFESSOR 01) e [...] na formação do Expertise eles dão as avaliações dos alunos, eles dão uma matriz e agente bate do nosso bolso, sei que estou errada em fazer isso[...] (PROFESSOR 06). Em virtude da ausência de recursos didáticos, eles se sentem responsabilizados pelo rendimento dos seus alunos e buscam de alguma forma suprir a carência material das escolas.

Entendemos, também, que não se pode pensar a formação continuada deslocada do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente “salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos”. (PEREIRA, 2010, p. 01)

Apesar dos professores anunciarem que têm nas salas de aulas os materiais básicos (carteiras, quadro, mesas), computadores, bibliotecas, laboratórios, sala de artes, os mesmos, denunciam as péssimas condições de iluminação, ventilação, climatização, etc.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos a partir das análises adquiridas nas entrevistas que os programas Expertise e Alfamat se inserem a partir de uma formação centrada nas orientações dirimidas pelas políticas em caráter nacional, desarticulando execução e planejamento. Não reconhecendo o protagonismo dos professores na construção dos programas a exemplo dos que foram objeto de análise neste artigo.

Percebemos que há condicionalidade dos resultados do IDEB para condução da proposta de formação no município de Belém, focado na leitura e no raciocínio lógico matemático, o que faz com que os programas adotem um tipo de formação pragmática, restrita a dar sustentabilidade ao aumento dos índices da rede.

Sendo assim, corroboramos com a concepção teórica dos autores Gatti (2012), Veiga (2012) e Perez Gomez (2007) os quais reconhecem a formação continuada a partir de uma perspectiva que contemple a valorização, o plano de carreira e, sobretudo, as condições de trabalho, pois sem o reconhecimento desses aspectos a qualificação dos professores segue outros rumos, negando a possibilidade de se pensar o aprimoramento da prática pedagógica com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, de maneira autônoma e que contribua para a emancipação social dos mesmos.

Portanto, reconhecemos a importância do Alfamat e do Expertise para o aprimoramento da prática pedagógica de professores, porém, os mesmos precisam valorizar determinados elementos sobre a natureza do trabalho pedagógico como: as condições objetivas para se efetivar as aulas, a validade sobre os aspectos mais profundos das atividades dos professores, como as questões éticas, políticas, culturais e lúdicas, que deveriam ser eixos norteadores das formações continuadas.

6. REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AZEVEDO, M. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L.F. (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2012. P. 131-152.

CAMARGO, A. M., M. et al. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedade de um processo centrado na escola**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____.PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acessado em: 02 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 6.094 - 27 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <

<http://www.planalto.gov.br>> Acessado em 12 de junho de 2016.

_____. **Decreto 8.752 - 9 de maio de 2016**. Dispõem sobre a política nacional dos profissionais da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm > acessado em 08 de abril de 2019.

_____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm > Acesso em 08 de abril de 2019.

_____. **Lei 11.738 de 16 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/l11738.htm > Acesso em 08 de abril de 2019.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico**: um olhar que ressignifique a educação municipal. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, 1997

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores**. (Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo — ECOAR, 1º curso semestral). Belém: PMB/SEMEC, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores**. (Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo — ECOAR, 2º curso semestral). Belém: PMB/SEMEC, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização**: contribuição ao planejamento docente. Belém: SEMEC/ECOAR, 2007. 98 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização**: formação de professores. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009. 80 p.

_____. Projeto Político – Pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém. Belém, SEMEC, 1997.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação de Professores continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria** (2005/2007). 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GASPARELO, R. R. S. & SCHNECKENBERG M. **Formação Continuada de Professores**: Racionalidade Técnica Versus Desenvolvimento Profissional. RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1119-1134, nov. 2017. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio / ago. 2012.

GARCIA, C. (1999). **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In OLIVEIRA, Dalíla; VIEIRA, Lívia. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço, 2012. P. 211-230.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31-62.

KULCHETSKI, Darlene Melo. Ecoar, um programa de formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos. In: XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2013. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** — EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 15796-15796

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. 100 p.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. V. M. da. A Pedagogia Tecnista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016 - ISSN: 1676-2584

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho Docente e conhecimento**. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação

da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, março de 2008. p. 95-140.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 89-111.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. **Declaración de Incheon Educación 2030**: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Corea, 2015.

_____. **Foro Mundial sobre La Educación de Dakar**. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar (Senegal), 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>