



Formação docente no contexto da política de avaliação externa: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental

Teaching training in the context of the external evaluation policy: narratives of teachers of the 2nd year of elementary school

Formation enseignante dans le contexte de la politique d'évaluation externe: narratifs des enseignants de la 2ème année d'éducation fondamentale

Genira Fonseca de Oliveira¹
Rede Pública Estadual do Ceará/ Universidade Estadual do Ceará

Giovana Maria Belém Falcão²
Universidade Estadual do Ceará

Eunice Andrade de Oliveira Menezes³
Universidade Federal do Cariri

Resumo: As exigências que recaem sobre os professores se ampliaram nas últimas décadas, principalmente, em função das avaliações externas. Este estudo tem por objetivo compreender como a formação no PAIC reverbera na prática de professores do 2º ano do ensino fundamental. Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural orientam a investigação, de natureza qualitativa, com suporte no método (auto) biográfico, a partir das narrativas de professores. Os investigados reconhecem as contribuições da formação em suas práticas docentes, principalmente, por possibilitar um direcionamento de suas ações, embora esta se caracterize por orientações prescritivas. Garantir uma formação que favoreça a autonomia, a reflexão e que considere o contexto, permanece como desafio para programas de formação docente.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Formação Docente. Professor do 2º ano.

Abstract: The demands placed on teachers have increased in recent decades, mainly due to external evaluations. This study aims to understand how the training in PAIC reverberates in the practice of teachers of the 2nd year of elementary school. The assumptions of Historical-Cultural Psychology guide the investigation, of a qualitative nature, supported by the (auto) biographical method, based on the teachers' narratives. The investigated recognize the contributions of training in their teaching practices, mainly because it allows a direction of their actions, although this is characterized by prescriptive guidelines. Ensuring

¹ Professora da Rede Pública Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). E-mail: genirafoliveira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8264642802858827>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8391-2467>.

² Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). E-mail: giovana.falcao@uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/444520063450903>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>.

³ Professora da Universidade Federal do Cariri. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciências e Mídias Digitais (EDUCMÍDIA). E-mail: eunice.menezes@ufca.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007868559583902>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8383-5588>.

training that favors autonomy, reflection and that considers the context, remains a challenge for teacher training programs.

Keywords: External Evaluations. Teacher Training. Teacher of the 2nd year.

Résumé: Les exigences imposées aux enseignants ont augmenté au cours des dernières décennies, en fonction des évaluations externes. Cette étude vise à comprendre comment la formation du PAIC se répercute sur la pratique des enseignants de la 2^{ème} année d'éducation fondamentale. Les hypothèses de la psychologie historique et culturelle guident l'enquête, de nature qualitative, appuyée par la méthode (auto) biographique, départ des récits des enseignants. Les personnes enquêtées reconnaissent les apports de la formation dans leurs pratiques pédagogiques, principalement parce qu'elle permet une direction de leurs actions, bien que cela se caractérise par des directives prescriptives. Assurer une formation qui favorise l'autonomie, la réflexion et qui considère le contexte, reste comme un défi pour les programmes de formation des enseignants.

Mots-clés: Évaluation externe. Formation des enseignants. Enseignants de 2^{ème} année.

Recebido em: 20 de maio de 2020

Aceito em: 09 de junho de 2020

Introdução

O avanço do conhecimento, em suas mais diferentes formas e manifestações, exige uma educação que atenda à diversidade cultural e que compreenda a educação a partir de uma ótica inclusiva, em consonância com o mundo do trabalho, o qual se encontra cada vez mais exigente e competitivo. Esta realidade, desafiadora e complexa, reflete na profissão docente, desencadeando um movimento em torno da atuação e da formação dos professores, principalmente, a partir dos anos 1990, quando se inicia a implantação de políticas públicas voltadas para a aplicação de mecanismos de aferição de desempenho dos alunos, por meio de testes padronizados disseminados em todas as escolas brasileiras, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Conforme Saviani (2013), ante as demandas apresentadas por um mundo globalizado, o Brasil implementou nas últimas décadas, avaliações em larga escala no sistema educacional, procedimentos esses que deixam evidente o rígido deslocamento do controle do processo educacional para os resultados. Isso é demarcado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, quando “enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação” (SAVIANI, 2013, p. 439). Em suma, o propósito é aplicar a avaliação aos diversos segmentos da escola e, a partir dos resultados, atrelar a distribuição de recursos baseados em critérios de

“eficiência” e de “produtividade”, promovendo uma visão distorcida e equivocada do cotidiano escolar, permeado por singularidades imensuráveis.

Nesse sentido, foi criado, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o “objetivo principal de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas” (GOMES, 2019, p. 2).

Em se tratando do contexto local no qual este estudo se contextualiza, ou seja, no estado do Ceará, temos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), implantado pelo governo estadual, em 1992, “para avaliar a proficiência dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, na época, 4ª e 8ª séries e o 3º ano do Ensino Médio” (CEARÁ, 2017, p. 118).

Desde que foram implantadas, as avaliações externas são definidoras, em grande parte, daquilo que acontece na escola e na formação dos professores, principalmente, na continuada. A exemplo disso, citamos o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), política que emerge dos baixos resultados apresentados pelo SAEB em 2004, especialmente, no que se referem ao processo de alfabetização dos alunos. Tais resultados levaram à criação de um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, instituído em 2004, coordenado pela Assembleia Legislativa do Ceará, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como de instituições da sociedade civil e de universidades do estado, cujo objetivo era revelar as particularidades do analfabetismo escolar no Ceará. Para tanto, esse Comitê, realizou uma pesquisa e, a partir dos resultados obtidos, foi criado o PAIC, com a finalidade de promover a cooperação entre estado e os 184 municípios cearenses, com vistas à alfabetização de todas as crianças até os sete anos de idade (CEARÁ, 2012, p. 29). O PAIC foi instituído pela Lei 14.026, de 17 de dezembro de 2007, com o objetivo de “alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2012, p.66). Para tanto, o programa foi estruturado em cinco eixos, a saber, Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Literatura Infantil e Formação do Leitor e Educação Infantil.

Por conta da implantação do PAIC, em 2007, a avaliação no estado do Ceará foi ampliada, incorporando as turmas de 2º ano do ensino fundamental, denominada SPAECE-ALFA, que consiste em uma avaliação anual, aplicada de forma censitária, que objetiva “identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, matriculados nas escolas da rede pública (estadual e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno” (SPAECE, 2019). No mesmo ano, o SPAECE foi ampliado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Para o mencionado nível de ensino, o objetivo é “avaliar o domínio das competências e habilidades esperadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (SPAECE, 2019), escopo esse que, de acordo com Massabni (2011), implica na constatação de que “cada vez mais as avaliações externas atuam como reguladoras do trabalho docente” (p.804).

No contexto atual da educação cearense o professor do 2º ano do ensino fundamental é *convocado* a desenvolver uma prática que dê conta das exigências pactuadas pelos órgãos externos, relacionadas, principalmente, ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas a que as escolas estão submetidas, conforme já expresseo.

A formação de professores ofertada pelo PAIC aparece como um dos eixos do programa e tem por objetivo trabalhar os conteúdos necessários para o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a partir de uma rotina e material didático pré-estabelecido pela consultoria e coordenação do referido eixo. Sendo assim, o professor recebe⁴ uma formação tendo-se em vista a garantia de melhores resultados de seus alunos nas avaliações externas.

Neste sentido, diversas são as exigências que recaem sobre esses professores, considerando que o sucesso ou insucesso na alfabetização das crianças é a estes atribuído. Portanto, muitas são as cobranças sobre esse sujeito, o que, sem dúvida, reverberam em seu fazer profissional e em sua pessoa. Corroborando com esse pensamento, Falcão e Farias (2017) explicitam:

Atribui-se ao professor e a sua formação significativa importância, o que denota a centralidade do tema na ordem social contemporânea. Ao mesmo tempo, as exigências e obrigações sobre os docentes se intensificam, levando, muitas vezes, a uma precarização de seus trabalhos, a um sufocamento e a um certo mal-estar docente, elementos que fragilizam a forma de se perceberem, repercutindo diretamente em sua atuação profissional (p.163).

Disso depreendemos que a burocratização da profissão docente é uma realidade sentida pelos professores de todos os níveis de ensino, aguçada, principalmente, pela tendência avaliadora, que tem exigido desses sujeitos um desempenho voltado ao alcance de resultados em detrimento de um trabalho que priorize a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, o trabalho docente se desenvolve em circunstâncias e em espaços onde professores estão submetidos, diariamente, a tensões e prescrições de diversas ordens.

A formação docente, portanto, se configura como espaço/tempo imprescindível aos professores, sobretudo, em um movimento construído *dentro da profissão* (NÓVOA, 2009), afinal, para exercer sua função de forma plena, o professor necessita ter clareza do que ensina e de como ensina.

⁴ Ao utilizarmos o verbo *receber* nesse excerto, de fato, dando destaque a uma perspectiva de formação que toma o professor como *beneficiário*, alguém que, dado o seu despreparo, necessita granjear conhecimentos, técnicas e estratégias a serem aplicadas em seu trabalho docente.

Logo, não basta ser um reproduzidor de novidades e de métodos que objetivem apenas o domínio dos conteúdos, tendo por fim somente resultados quantitativos, mas é preciso ter clareza de qual concepção de ensino e de aprendizagem está subjacente a sua prática. Mesmo porque na profissão docente “o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica” (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p.100).

Assim, essas constatações nos motivaram a refletir sobre a seguinte questão: De que modo a formação ofertada pelo PAIC reverbera na prática docente? Tal indagação nos moveu ao objetivo do presente estudo, ou seja, compreender como a formação promovida pelo PAIC reverbera na prática docente de professores do 2º ano do ensino fundamental.

Duas categorias centrais de Vygotsky, em sua Psicologia Histórico-Cultural, quais sejam, *significados e sentidos*, nos orientaram a *olhar* os sujeitos participantes da pesquisa como seres históricos e sociais. E nessa vertente Vygotsky (2009, p. 465) nos ensina que

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Apreendemos, assim, que o significado está relacionado a determinadas convenções, enquanto o sentido, à interpretação que o sujeito confere ao significado. O mencionado autor nos alerta também para o entendimento de que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido” (VYGOTSKY, 2009, p. 465).

Desse modo, com âncora em tais construtos, buscamos adentrar na essência dos discursos dos sujeitos da investigação, uma vez que, ouvir suas falas requereu de nós considerar as particularidades e especificidades dos contextos em que estes estão inseridos, livre de toda e qualquer postura de julgamento, uma vez que a intenção da pesquisa ancorada na abordagem qualitativa, tal como esta, é *conhecer* uma realidade específica.

Assim, com suporte em tal abordagem, desenvolvido por meio do método (auto) biográfico, o estudo está organizado em três seções, além desta, de cunho introdutório e das considerações finais. Na primeira seção tratamos sobre os temas avaliação externa e formação docente; na sequência, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, na última seção, analisamos os dados da pesquisa.

Avaliação externa e formação docente

A discussão sobre avaliação externa entrelaçada à formação dos professores se configura como um caminho permeado de complexidade, considerando que envolve contradições e tensões que acompanharam a construção social da educação pública no Brasil e, conseqüentemente, repercutem no exercício da profissão docente.

Ao longo da história educacional brasileira, temos o desenvolvimento de uma categoria profissional que se constitui em meio a um cenário permeado de fragilidades e de lacunas, para dar conta de exigências que estavam distantes de sua realidade. Após a LDB 9394/96, delinea-se um novo olhar para o magistério, principalmente, com relação à formação inicial, onde são apresentadas determinadas condições para o exercício da profissão. As oportunidades de formação continuada começam, portanto, a *sair do papel* e ganhar efetividade, possibilitando aos professores uma atuação mais direta, não obstante as lacunas na compreensão desse processo, sendo uma delas, segundo Imbernón (2010, p. 57), “realizar uma formação genérica em problemas que têm soluções para todos os contextos”.

Desde os anos 1990, o espaço de discussão sobre a formação docente vem crescendo, a partir do entendimento de que ela é um dos caminhos para promover a melhoria da docência. Além disso, o contexto político, social e econômico, que marca a sociedade contemporânea é permeado de fortes tensões e de pressões que recaem sobre as atividades desenvolvidas pela escola, em torno da obtenção de resultados, balizados, especialmente, pelos índices obtidos nas avaliações externas.

Dentro desse movimento, a formação docente é alçada a lugar de destaque, a partir do entendimento de que os professores precisam melhor se preparar para atender as demandas da escola e dos estudantes, a fim de auferir melhores resultados quantitativos. Conseqüentemente, a repercussão disso chega até à sala de aula, exigindo dos professores desempenho que dê conta dessa realidade.

Essa perspectiva segue na contramão do que recomenda Gatti (2010, p. 1375), quando afirma que “a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias”.

A formação de professores se apresenta, então, como possibilidade para pensar, repensar, questionar e investigar acerca dos saberes produzidos pelos docentes, portadores de conhecimentos heterogêneos e multirreferenciais, para que possam ser identificados, acionados e socializados entre o próprio grupo docente no seio da instituição escolar. Daí, portanto, a coerência do pensamento de Formosinho (2009) quando explicita seu entendimento sobre o desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (p.226).

É preciso, portanto, uma formação docente capaz de repensar as próprias práticas, de analisá-las e de criticá-las de forma a articular teoria e prática, realizando um movimento de *práxis* compreendido por Garcia (1999) como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (p.144).

Nessa perspectiva, é de suma importância a criação de espaços que permitam ao professor o diálogo com os pares, possibilitando seu engajamento com os aspectos que circundam o exercício da docência em uma abordagem reflexiva. No entanto, “faz-se necessário, entender de que forma essa almejada reflexão torna-se satisfatória a ponto de entender às limitações visíveis nos programas de formação docente voltados para uma racionalidade instrumental” (MENEZES; NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2015, p. 8).

Disso depreende-se que a capacidade reflexiva dos professores tem se limitado a seguir prescrições, em detrimento de um projeto educativo, colaborativo e crítico, que favoreça uma formação docente erguida *dentro da própria profissão*, como preceitua Nóvoa (2009), que instaure um processo de reconstrução gradativa de sua autonomia, enquanto sujeitos educativos inquestionavelmente essenciais à sociedade.

Assim sendo, é mister repensar a formação de professores ancorada na investigação, na reflexão e no diálogo, onde “a escola seja considerada o contexto formativo principal para que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores possam ocorrer” (MIZUKAMI; REALI, 2009, p. 31).

Entendemos que no centro dessa discussão devem estar os próprios professores, ocupando os espaços públicos de discussão sobre sua formação e profissão. Questionando e *reclamando* das políticas públicas educacionais a devida atenção e o devido valor que merecem, como atores sociais, fortalecendo, assim, sua *voz* e o seu estatuto profissional.

Nesta seção erguemos uma crítica à concepção de formação docente contornada por aspectos, nomeadamente, técnicos e prescritivos, assim como defendemos um processo formativo perspectivado pela reflexão, tendo os próprios professores como sujeitos centrais, o que foge ao viés redutor de sua autonomia docente. Na sequência discorreremos sobre o caminho metodológico percorrido na consecução dos objetivos.

Percurso metodológico da pesquisa

O estudo em tela foi orientado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, idealizada por Vygotsky, fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, que “concebe o homem como ser social e historicamente constituído, o que significa situar o psiquismo humano no tempo e na materialidade” (CARVALHO; MARQUES, 2015, p. 13). Deste modo, as *vozes* dos professores ocuparam lugar central neste estudo.

Para dar conta da complexidade que envolve o objeto de pesquisa, a opção metodológica se ancora numa perspectiva qualitativa, que se caracteriza pela possibilidade de estudar “os fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando seu marco de referência” (POLAK, 2011, p. 73). Corroborando com essa concepção, Bodgan e Biklen (1994, p. 47) acrescentam que “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Alinhados com esse pensamento, os estudos foram conduzidos à luz do método (auto) biográfico, por permitir “analisar os modos como os indivíduos dão forma às experiências, sentido à existência, na interação com o outro” (PASSEGGI; SILVA, 2010, p. 112).

O uso de narrativas (auto) biográficas coaduna com os objetivos deste estudo por possibilitar a compreensão do processo formativo do sujeito enquanto pessoa e profissional, por meio de procedimentos que promovem um encontro “consigo mesmo” e que buscam desvelar sobre “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSO, 1988, p. 41). Assim, a narração de si configura-se como dispositivo de acesso à lembrança, que são “marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional” (SOUZA, 2006, p. 63).

Portanto, concebemos essa escolha metodológica como a mais profícua para o alcance dos objetivos propostos, por dar conta de aspectos relacionados à subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa. Logo, o uso das narrativas permitiu a escuta das *vozes* dos professores do 2º ano do ensino fundamental, identificando as tensões, limites e possibilidades que têm marcado sua trajetória de formação no contexto em que atuam.

A pesquisa fundamentada numa abordagem qualitativa exige que a escolha dos instrumentos para a produção de dados tenha como escopo a adequação aos objetivos do estudo. Por isso, a entrevista narrativa se revelou como um instrumento apropriado para o alcance deste intento e permitiu uma aproximação mais expressiva junto aos sujeitos, possibilitando-os acessar suas memórias por meio de um diálogo respeitoso à sua fala.

Nessa perspectiva, a seleção das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa considerou como critério o resultado do SPAECE-Alfa, do ano de 2018. Esse instrumento

trata-se de uma avaliação externa e censitária, aplicada às escolas da rede pública anualmente, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Na avaliação, são considerados cinco padrões de desempenho - Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável e seus respectivos níveis de proficiência, numa escala que varia de 75 a 150 pontos.

A partir dos dados obtidos a escolha recaiu em duas escolas municipais que apresentaram bons índices de proficiência na referida avaliação. As informações sobre os resultados da avaliação não são revelados no presente estudo a fim de assegurar o anonimato das duas instituições.

Com relação à escolha dos sujeitos, foram definidos os seguintes critérios: assentimento em participar da pesquisa; formação em Pedagogia; que ministrassem a disciplina de Língua Portuguesa; que estivesse há, pelo menos, dois anos participando das formações no Programa Alfabetização na Idade Certa, tempo que julgamos suficiente para apreender os significados e sentidos de tais sujeitos sobre a referida formação. Desse modo, a pesquisa foi realizada com dois professores, um do sexo feminino e o outro do sexo masculino. Ambos são docentes de escolas públicas municipais do Ceará. São graduados em Pedagogia e estão no PAIC há mais de dois anos. Com vistas a manter o anonimato dos professores, foram utilizados nomes fictícios, Aslam, para o professor e Fiona, para a professora. Os nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, e se deu a partir da transcrição das entrevistas, constituindo o *corpus* da pesquisa, o que possibilitou às pesquisadoras acessar os significados e sentidos sobre o fenômeno já referido. Após a leitura das entrevistas narrativas, selecionamos as citações que dialogavam com o objetivo do estudo, que foram organizadas por meio de títulos, gerando as unidades de análise, denominadas por Moraes (2003, p. 195) de “unidades de significado ou de sentido”. Em síntese, *dissecamos* os textos oriundos das transcrições das entrevistas, codificando cada unidade de análise e, depois, reescrevemos cada uma, atribuindo a estas um título que representasse a ideia central da referida unidade. Portanto, a feitura da análise buscou as aproximações necessárias com o objeto de estudo, o que será apresentado a seguir.

Análise dos dados: a tessitura das narrativas

A análise de dados, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, requer sensibilidade para saber conduzir a tessitura das narrativas, atentando para tornar visível o aparente, para trazer as vozes silenciadas e para dizer dos sentimentos e das emoções entremeados nas memórias suscitadas pelos sujeitos em suas narrativas. Requer, ainda, não nos contentarmos com a aparência dos fatos; não fazer simplesmente uma análise das construções narrativas,

mas sim do sujeito; fazer uma análise que nos ajude a apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento (AGUIAR, 2006, p. 17).

Trata-se de uma etapa que se constitui de grande relevância, que exige uma postura ética na interpretação dos dados, preservando o anonimato dos sujeitos e cercando-se dos demais cuidados requeridos, quando se realiza pesquisa com seres humanos, sobretudo, o respeito aos limites da relação dialética entre os interesses do pesquisador e do pesquisado, assim como entre os interesses desses sujeitos e os das comunidades a que pertencem ou representam, conforme acena Creswell (2012).

Os dados analisados revelam que tanto Fiona como Aslam, consideram a formação vivenciada no PAIC importante, principalmente, pelas contribuições para o exercício de sua prática, por meio de um material didático estruturado, que direciona o passo a passo de seu fazer pedagógico, além da aplicabilidade de uma rotina que demarca os tempos das atividades prescritas. Vejamos suas falas sobre isso:

Se você pegar meu planejamento você dá minha aula, porque é feito passo a passo, você vai fazer isso, isso e isso. E eu gosto (Fiona).

O programa trouxe muitas contribuições, porque é um programa rico em metodologias, atividades diversificadas, gêneros textuais, né? Que prepara os alunos para o SPAECE, pra o SAEB, pra outras provas externas, né? (Aslam).

Nessa perspectiva, os sentidos produzidos pelos professores se revelam pelo entendimento de um processo formativo que lhes proporcione um direcionamento de seu fazer pedagógico. Conforme expressam Sordi e Ludke (2009) a formação docente deve favorecer, não apenas conteúdo a ser repetido, mas problematizado. As autoras ainda afirmam que desprovidos dessas aprendizagens, os professores terão dificuldade para enfrentar os problemas atuais que afetam os alunos e a escola.

Por isso, decorrente de uma política voltada para resultados, a prática docente se desenvolve pautada em indicadores de desempenho que restringem e que depreciam a autonomia dos professores, desconsiderando-os enquanto sujeitos que tecem cotidianamente sua história pessoal e profissional, a partir de experiências vivenciadas no contexto de sua sala de aula.

Retomando as narrativas dos professores, Fiona e Aslam, ambos ressaltam determinadas fragilidades do Programa com relação ao material estruturado e à rotina proposta, que reverberaram na atividade docente por conta das exigências a que estão submetidos.

Tem muito a melhorar ainda, né. A questão dos cartazes, colocar mais gêneros textuais dentro, que eu acho pouco pra quem no fim do ano vai ter que fazer uma prova com 20 (vinte) textos diferentes, né. (Fiona).

A rotina era assim muito avançada pro nível da minha escola né, aí eu tive que adequar algumas coisas da rotina, porque a gente tem de trabalhar de acordo com a necessidade da turma né, da necessidade dos alunos e eu tive que adequar algumas coisas pra poder trabalhar, porque a rotina que veio de lá era, assim eu achava muito avançada, tipo assim, praqueles alunos que já sabem ler, que já conseguem escrever todo assim mais avançado e a rotina que eu trabalho num é tão acima do que vinha lá, tinha que ter toda uma metodologia pra trabalhar com as crianças pra se alfabetizar elas, no caso do 2º ano, por isso que teve essa adequação né, por causa da rotina (Aslam).

Pelo que pudemos constatar o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula está estreitamente vinculado às exigências das instituições reguladoras, que tencionam o seu modo de agir e de praticar a docência. Isso fica evidente quando Fiona associa a melhoria do material a uma situação de avaliação a que os alunos estão expostos e, quando Aslam diz que, precisou adequar a rotina à realidade da turma, tendo em vista que a proposta previa um trabalho com os alunos que já apresentavam conhecimentos de leitura e escrita.

As narrativas também revelam que a atividade docente está amparada por uma ideia prospectiva de resultados, ou seja, a melhoria do material está atrelada à ideia de bons resultados de aprendizagem, apoiados na premissa do Programa que é a alfabetização de “todas” as crianças no 2º ano do ensino fundamental.

Em oposição à proposta de formação de cariz meramente técnico, Franco (2019) chama atenção para um aspecto essencial da formação docente, que é a importância de considerar as experiências vivenciadas pelos professores, tendo-as como referência no delineamento do processo formativo.

O que se precisa é um olhar para esta formação que acontece e fornecer, por parte do formador principal, um redirecionamento dessas vivências, para análise do vivido de forma consciente e crítica; como um pesquisador de si mesmo. A formação ocorre num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade (FRANCO, 2019, p. 99).

Porém, inversamente, a realidade concreta tem mostrado outro cenário quanto à formação de professores, haja vista que “[...] a prática comum nos mostra que as atividades ditas formativas dos docentes são geralmente descontextualizadas e centradas na figura de ‘especialistas’ que acabam por negar a condição dos professores como produtores de conhecimento” (MENEZES *et al.*, 2015, p. 92. Grifos da autora).

A partir de tal denúncia, ratificamos que o professor enquanto sujeito histórico-cultural precisa compreender sua ação, que acontece a partir da relação estabelecida com outros sujeitos e com a sociedade que o rodeia, para que tenha as condições necessárias para assumir a autoria da transformação de sua prática.

Consoante com essa discussão é relevante pensar numa formação que possibilite aos professores “momentos de reflexão e conscientização das contradições que se fazem presentes no cotidiano do trabalho, para que a partir desse processo, ele busque soluções para sua superação” (LEITINHO; DIAS, 2015, p. 436). Isso requer um redimensionamento do processo formativo, que tenha como esteio a complexidade da docência e do professor na centralidade do planejamento dos programas de formação.

As narrativas dos professores também sinalizam o reconhecimento do papel dos formadores na condução das atividades formativas. Para eles, a ação do formador implica em sua prática quando lhes possibilita a releitura do material estruturado, favorecendo um novo olhar sobre a experiência vivenciada em sala de aula. Pelo relato de Aslam, “a relação com o formador municipal é muito boa”, ele ressalta que não falta às formações e acrescenta que “são formadores capacitados, excelentes, porque eles dominam os conteúdos repassados nas formações e são professores de muita experiência em sala de aula”.

Percebe-se que a experiência de Fiona também foi semelhante à de Aslam, quando ela afirma: “a formadora mostrou como utilizar o material de uma forma diferente, porque a gente tinha muita dificuldade, né? A formadora ensinou a gente a investir no livro, a fazer a proposta diferenciada em cima do livro”. E acrescenta que “assim realmente fica mais divertido pros meninos, agora eles vão aprender”.

Mais uma vez as narrativas evidenciam a necessidade dos professores voltada a um praticismo, ou seja, ao “saber fazer”, sem, contudo, aludir a processos de discussão ou reflexão vivenciados nos momentos formativos. Nessa direção, encontramos apoio nas palavras de Franco (2017), quando expressa que a produção do conhecimento deve ser feita “[...] na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores” (p.966).

É notório nas enunciações dos sujeitos, há pouco referidas, que o papel do formador é significado pelos professores a partir do momento que promove um “jeito diferente” de trabalhar com o material, que para eles, é um aspecto bastante relevante, tendo em vista que a sua prática se desenvolve pautada pelo uso do material. Isso fica evidente na fala de Fiona quando ela diz: “Foi muito bom, porque é diferente quando a SEDUC manda uma pessoa que conhece o material pra apresentar o material para o professor e a forma correta de trabalhar com ele, tem uma diferença muito grande, viu”?

A narrativa dos sujeitos demonstra que suas significações sobre o processo formativo tem relação com o entendimento de que o “bom formador” é aquele que tem *domínio* sobre o conteúdo abordado nas formações e que, principalmente, conhece o material didático do Programa. Novamente ambos demonstram a necessidade de que alguém os direcione, que os

conduza em sua prática pedagógica. Por outro lado, as narrativas também trazem um indicativo de que as instituições responsáveis pelo processo formativo atentem à seleção de formadores que tenham conhecimentos relacionados à sua área de atuação, e que, além da análise de currículo e entrevista, contemplem aspectos voltados para a discussão de concepções que abordem o significado da formação continuada, na perspectiva de subsidiar o trabalho docente, numa abordagem crítico-reflexiva.

Assim, ante a análise empreendida, ancorada no referencial teórico-metodológico acenado, entendemos se fazer necessário aos professores a noção de que *soluções* transportadas de *especialistas* pouco ou nada contribuem para sua formação, para seu desenvolvimento profissional e, tampouco, para o desenvolvimento de sua autonomia, pelo contrário, delimitam e regulam seus conhecimentos, impedindo-os de olhar com criticidade seu processo formativo.

Diante disso, reiteramos a proposição de uma formação que permita aos professores desenvolver uma atividade profissional norteada em uma perspectiva crítica e reflexiva, concebida à luz da realidade de seus contextos de atuação.

Considerações Finais

No cenário de fetichização dos resultados da avaliação educacional, se descortina uma realidade complexa e desafiadora, vivenciada por sujeitos que atuam em uma etapa de ensino submetida a um sistema de rígido controle, principalmente, concernente ao desempenho nas avaliações externas, que tencionam o desenvolvimento da formação e prática docente.

Dessa forma, é premente a necessidade de mudança nos programas de formação docente que privilegiam os aspectos técnicos, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a prática. Tal perspectiva ainda se constitui como um desafio para conceber um programa de formação continuada que considere a participação ativa dos professores, como sujeitos que possuem saberes construídos no exercício da profissão.

A formação fornecida pelo PAIC reverbera, assim, no exercício docente por meio de orientações prescritivas, de como desenvolver a prática em sala de aula. Contudo, mesmo nesse contexto redutor de autonomia docente, os professores relatam gostar da formação, assim como dizem que o programa é rico em metodologias e que tem uma rotina com o passo a passo das atividades preestabelecidas. Essa possível aprovação tem ancoradouro nas exigências a que estes sujeitos estão expostos em torno de resultados, o que os leva a não tecer críticas ao processo de formação que *recebem*, dizendo, inclusive, estar satisfeitos com este.

Percebemos, portanto, uma condição de subserviência nas falas dos docentes, que é naturalizada pelo fato de o Programa atender às necessidades imediatas relacionadas aos

resultados das avaliações externas. Isso nos leva a constatar que os professores significam a formação no PAIC a partir de uma lógica instrumental, que os “capacita” a desenvolver a metodologia do programa.

É notório o paradoxo entre os discursos das instâncias formadoras que pregam a importância da autonomia dos professores, quando o que se percebe é que, cada vez mais, sua atuação tem sido controlada por essas mesmas instâncias. O que evidenciamos em nossa discussão é a precarização do trabalho docente, o qual tem se efetivado por meio das regulamentações legais que indicam os modos de fazer a docência, de forma padronizada e sem ouvir os professores. São tantas as exigências e atribuições, sem, no entanto, assegurar melhores condições de trabalho, estruturas salariais adequadas que motivem a permanência na profissão, perspectivas de um plano de carreira e oportunidades de desenvolvimento profissional, dentre outras.

De tal denúncia que erigimos, observamos a necessidade de convocar as instâncias formadoras ao reconhecimento do professor como um sujeito que aprende e ensina na vivência cotidiana do seu fazer, entendendo, igualmente, que a escola se configura como *lócus* privilegiado do processo formativo. Acolhemos também a premissa de que a formação de professores não se restringe a momentos pontuais, estruturados à base de prescrições voltadas para resultados a serem obtidos nas avaliações externas, mas de uma formação vinculada ao contexto em que os docentes estão inseridos. Esse é o desafio que precisa estar no horizonte das políticas públicas que concebem os programas de formação de professores.

Em suma, os achados deste estudo evidenciaram que os sentidos sobre a formação preconizada pelo PAIC, revelados por meio das narrativas dos sujeitos entrevistados, deixaram marcas indeléveis de aprendizagem sobre a docência. Mesmo que algumas careçam de ressignificações, foram importantes para vislumbrar as nuances da formação docente no exercício investigativo e reflexivo que empreendemos.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLENB, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, M. V. C. MARQUES, E. S. A. Categorias da psicologia sócio-histórica que explicam a constituição do humano. In: MARQUES, E. S. A; ARAÚJO, F. A. M; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.). **Produzindo dados sobre subjetividades na educação: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2015. (p.13-19).

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: Educação de qualidade começando pelo começo, 2006.

CEARÁ, Secretaria da Educação do. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ, Secretaria da Educação do. *SPAECE 2017 - Boletim do Professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação – CAEd, 2017.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Autonomia dos professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John. **Educational Research: planning, conduction anda evaluating quantitative and qualitative research**. (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa.) 4 ed. Boston: 2012.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. *SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do PPGE da UCDB*, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 161-179, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/916>>. Acesso em: 10 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.916>.

FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21 (02), 2017, 964-978. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>.

FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem. In: FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas** / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: Características e Problemas. Educação & Sociedade, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016> .

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

LEITINHO, M. C.; DIAS, A. M. I. Formação Pedagógica institucionalizada para o docente na/da educação superior: tempos de contradições. *Poiésis, Tubarão*, v. 9, n. 16, p. 418-437, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 10 mai. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v9e162015418-437>.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28302>>. Acesso em: 5 maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400008>.

MENEZES, E. A. O.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte- MG, v. 18, n 25, p. 171-199, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v18i25.587>.

MENEZES, E. A. *et al.*. Formação e desenvolvimento profissional de professores: elementos norteadores da ação na perspectiva crítico-reflexiva. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 27/28, p. 87-97, jan./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/63951/0>>. Acesso em: 5 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.63951>.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: UFSCar, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 3 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n.350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. (Org.). In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1000. 227p.

POLAK, Y. N. S. *et al.* **Dialogando sobre a Metodologia Científica**. Fortaleza: UFC, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SPAECE. **O Sistema**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/>>. Acesso em: 16 de abril de 2019.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200005>.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2009.