



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA LEONILDE DA SILVA

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS REFLEXOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE
2020**

MARIA LEONILDE DA SILVA

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS REFLEXOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa.

**CAMPINA GRANDE
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Maria Leonilde da.
Caminhos e descaminhos das políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental e seus reflexos na formação docente [manuscrito] / Maria Leonilde da Silva. - 2020.
85 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa, Departamento de Comunicação Social - CCSA."
1. Formação docente. 2. Políticas educacionais. 3. Estudante. 4. Avaliação educacional. I. Título
21. ed. CDD 371.12

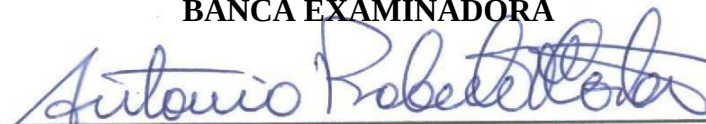
MARIA LEONILDE DA SILVA

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS REFLEXOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 15/06/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa - PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão - PPGFP/UEPB
(Examinadora interna)



Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz – PROFSOCIO/UFCG
(Examinador externo)

**CAMPINA GRANDE
2020**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

A minha família, pelo apoio direto ou indireto na construção desta caminhada como mestranda. Especialmente a minha mãe por todos os esforços empreendidos no sentido de que eu pudesse estudar e ter uma vida digna.

A minha filha, por todo apoio, ajuda, carinho, paciência e incentivo na realização deste sonho.

Ao love, pela ajuda, torcida, apoio, carinho e incentivo em todos os momento desta caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Antônio Roberto Faustino da Costa, pela paciência e por ter acreditado e confiado em nossa proposta, a qual hoje se concretiza através desta dissertação. Meu respeito, gratidão e carinho.

À Professora Doutora Patrícia Cristina de Aragão. Além de professora, foi amiga e irmã, possibilitando não apenas momentos de aprendizagem, mas também de companheirismo, respeito e atenção. Pelas grandes contribuições para a realização deste trabalho e na caminhada como mestranda, minha imensa gratidão.

Ao professor Doutor Paulo César Oliveira Diniz, que atendeu ao nosso convite, oportunizando a construção de novos saberes e contribuindo significativamente com o nosso texto e formação.

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, que se dedicam a formar docentes com condições de lutarem por melhorias na educação, a partir da escola e de todos(as) que dela fazem parte.

Aos colegas da turma, pois juntos compartilhamos sonhos, alegrias, tristezas, carinho e incentivo. Um agradecimento especial a Allan, Ana Paula, Daniela, Dany, Érica, Isabel, Jaquicilene, Marcila, Neto e Wellington, que estiveram ao nosso lado em diversos momentos.

Aos amigos e às amigas (os afrontosos), que acreditaram em mim, apoiaram-me e incentivaram-me, materializando o sentimento presente na amizade que cultivamos.

Aos que fazem a Prefeitura Municipal de Juripiranga-PB, em especial ao Secretário de Educação, Rodrigo Cavalcanti, que colaborou com a nossa proposta.

À equipe da Escola Municipal Vereador José Grimaudo Tavares em Juripiranga-PB, aos meus amigos e às amigas que fazem parte dela, por me tratarem com carinho, amor e

respeito, aspectos necessários para que eu pudesse caminhar no sentido de construir um ambiente de trabalho acolhedor. Em especial às docentes, as quais se dispuseram a contribuir com esta pesquisa respondendo ao questionário.

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (Antônio Nóvoa).

RESUMO

As políticas educacionais compreendem um conjunto de ações que objetivam oferecer melhores oportunidades educacionais a estudantes e professores/as de diferentes etapas, para assim diminuir ou solucionar alguns problemas no campo da educação brasileira. Entretanto, percebe-se que essas medidas se concentram na atuação docente e direcionam suas ações em torno de duas disciplinas consideradas imprescindíveis para o sucesso do(a) aluno(a), assim como supervalorizam as avaliações externas e seus resultados como termômetro para determinar o sucesso ou insucesso de estudantes e professores(as). Considerando esses aspectos, esta pesquisa tem como objetivo geral problematizar as políticas educacionais para os anos iniciais no contexto de suas principais ações (programas educacionais e avaliações de rendimento) e sua interferência na formação docente. A pesquisa destaca como categorias de análise as políticas educacionais, a avaliação e a formação docente, tendo como arcabouço teórico diversos autores, entre eles: Afonso (2009; 2019); Apple (2000); Garcia (2010) e Hypolito (2010). Estudiosos defensores de uma educação democrática, que respeite os/as estudantes e os/as professores/as, livre de qualquer viés mercantil e pautada na luta pela cidadania. Na metodologia, prevaleceu o caráter qualitativo e envolveu a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Possui natureza descritiva, explicativa e exploratória. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado o questionário. O *lócus* que serviu de base para a pesquisa de campo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador José Grimaudo Tavares, em Juripiranga-PB. Os participantes foram professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Por meio da pesquisa, foi possível perceber que as professoras consideram a formação relevante para o compartilhamento de saberes e experiências docentes, mas atualmente se sentem desvalorizadas diante do cenário que a educação brasileira apresenta. As reflexões e experiências oportunizadas por este trabalho buscam demonstrar a importância de coadunar esforços no sentido de valorizar os saberes docentes e sua voz, ao pensar em ações voltadas para solucionar as dificuldades educacionais, bem como considerar o significado da educação e do conhecimento na vida escolar e social do educando, para que ele possa se inserir efetivamente nos diferentes contextos sociais em que vive. A temática discutida foi imprescindível para pensar os caminhos que a educação de nossas crianças está seguindo e em que condições tem se dado esse processo, especialmente no que concerne ao trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Políticas educacionais. Estudante. Avaliação.

ABSTRACT

Educational policies comprise a set of actions that aim to offer better educational opportunities for students and teachers of different stages and, therefore, reduce or solve some problems in the field of Brazilian education. However, we notice that these measures are focused on teachers' performances and direct their actions around two disciplines, considered essential for students' success, as they overestimate external evaluations and their results as a thermometer to determine the success or failure of students and teachers. Considering those aspects, this research has as general objective to problematize educational policies for the Early Years in the context of their main actions (educational programs and performance evaluations) and their interference in teachers' education. Considering those aspects, this research main objective is problematize the educational policies at the early stages in the context of their own actions (educational programs and performance assessments) and their interference in teachers' education. The research highlights educational as categories of analysis educational policies, evaluation and teacher training, having as theoretical basis various authors, among them Afonso (2009, 2019), Apple (2000), Garcia (2010), Hypolito (2010), defenders of a democratic education, that respects students and teachers, free from any commercial bias and based on the struggle for citizenship; The methodology adopted for conducting the research was qualitative, involving bibliographical, documentary and field research, of a descriptive, explanatory and exploratory nature. We used a questionnaire as a tool for data collection. The *locus* that served as the basis for the field research was the Municipal School of Elementary Education Vereador José Grimaudo Tavares, in Juripiranga-PB, with teachers from the first to the fifth grades of elementary school as participants. Through this research, we could notice that the teachers consider teachers' education relevant for sharing knowledge and teaching experiences, but currently they feel devalued in face of the current scenario of Brazilian education. The reflections and experiences made possible by this research seek to demonstrate the importance of combining efforts in the sense of valuing teaching knowledge and its voice when thinking about actions aimed at solving educational difficulties, as well as considering the meaning of education and knowledge in students' school and social life so that they can effectively insert themselves in the different social contexts they live. We believe that the topic discussed here is essential for us to think about the paths that our children's education is following and in what conditions this process has taken place, especially with regard to teachers' work.

KEYWORDS: Teachers' Education. Educational Policies. Students. Evaluation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Perfil das professoras respondentes.....	25
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1- Fachada da escola.....	21
ILUSTRAÇÃO 2 - Pátio da escola.....	22
ILUSTRAÇÃO 3 - Sala de leitura da escola.....	22
ILUSTRAÇÃO 4 - Atividade de Português (formação de palavras após leitura)	27
ILUSTRAÇÃO 5 - Atividade de Português (formação de palavras após leitura)	28
ILUSTRAÇÃO 6 - Matemática (grandezas e medidas)	28
ILUSTRAÇÃO 6 - Matemática (grandezas e medidas)	28

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE - Plano Estadual de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMA - Programa Mais Alfabetização

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNME - Programa Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD - Sem data

SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba

SP - Sem paginação

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	16
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DA PESQUISA	16
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	17
1.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	18
1.2.1 Instituições da rede municipal de ensino.....	19
1.2.2 Instituições de ensino da rede estadual:	19
1.2.3 Dados do Ideb do município de Juripiranga e das escolas de ensino fundamental I	19
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	24
1.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	26
CAPÍTULO II	31
2 ESTADO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	31
2.1 FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE ALUNOS E ALUNAS NA ESCOLA.....	35
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR OU CAMINHO PARA A EXCLUSÃO EDUCACIONAL? ...	41
CAPÍTULO III	46
3 CAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS: OBJETIVOS E PROPOSTAS.....	46
3.1 LIMITES E DESAFIOS: OS DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ..	51
CAPÍTULO IV.....	58
4 IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: LACUNAS ENTRE A VALORIZAÇÃO E O SABER DA EXPERIÊNCIA	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICES	77

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta muitas dificuldades há algum tempo. Entre elas, podemos citar os baixos índices de aprendizagem, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Tais índices são aferidos por meio de avaliações externas, distorção idade/série, analfabetismo funcional, desvalorização do professor, entre outros. Problemas que se arrastam há muito tempo e atingem sujeitos em diferentes níveis de ensino.

Na tentativa de reparar essas defasagens, são elaboradas políticas públicas educacionais. Um conjunto de medidas ou ações que têm como objetivo trazer algum benefício que perpassa pelo processo educacional dos sujeitos nele envolvidos. As políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental pretendem oferecer melhores condições de ensino e de aprendizagem para alunos(as) e professores(as) dessa etapa de ensino e com isso diminuir as distorções educacionais reveladas pelas avaliações externas em larga escala.

Embora tenham sido pensadas como uma forma de solucionar os problemas que as escolas enfrentam no que concerne à aprendizagem dos(as) estudantes, a forma como as políticas são conduzidas leva-nos a vê-las apenas como um meio para preparar os alunos(as) para resolver as questões das avaliações externas e melhorar os indicadores de suas referidas escolas, haja vista estarem concentradas basicamente em duas disciplinas, desconsiderando a importância de um conhecimento integral e humanista (envolvendo todas as disciplinas), que contribuam com o desenvolvimento do sujeito.

Buscando se consolidar através de ações como os programas educacionais federais e estaduais, tem-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (PME), Pacto pela aprendizagem na Paraíba (SOMA) e as avaliações em larga escala, essas políticas muitas vezes desconsideram outros fatores, que estão interligados à questão escolar e acabam responsabilizando a escola, professoras(es) e alunos(as) quando não alcançam resultados positivos nessas avaliações. Passam a elaborar metas que precisam ser alcançadas pela escola com o intuito de melhorar seus indicadores, ações que refletem diretamente no fazer docente e no currículo escolar.

Considerando esses aspectos, acreditamos que as políticas educacionais devem ser elaboradas no sentido de oportunizar uma educação de qualidade para os(as) estudantes, e não apenas para corrigir falhas de uma ou outra disciplina, determinando o que deve (ou não) ser ensinado. Deve atuar na tentativa de reparar as desigualdades educacionais e assim diminuir

ou superar as dificuldades e problemas, que fazem parte do cotidiano escolar, pensando tanto no valor da educação para os discentes como na importância do(a) professor(a) nesse contexto.

Quando da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, e os resultados não saem conforme o esperado (planejado), o que observamos é a responsabilização do(a) docente, sendo este(a) considerado(a) muitas vezes incapaz, desinteressado(a) ou preguiçoso(a), tendo que responder por todos os problemas que envolvem a educação brasileira. Como se questões sociais, econômicas, culturais ou de infraestrutura, não tivessem também seu peso na forma como a educação é pensada e conduzida dentro e fora do espaço escolar.

Partindo desses pressupostos, este trabalho tenciona responder à seguinte questão: as políticas educacionais elaboradas para os anos iniciais têm contribuído para melhorar a educação ou apenas preparam os alunos para resolverem testes e avaliações externas, descaracterizando a função da educação bem como da formação docente?

A partir desse questionamento, pensamos identificar essas ações e compreender como elas interferem nos processos educacionais, visto ser uma tarefa muito importante para criarmos condições que levem o(a) aluno(a) a aprender ao longo de sua vida.

Como objetivo geral, nosso trabalho problematiza as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental no contexto de suas principais ações (programas educacionais e avaliações de rendimento) e sua interferência na formação docente. Nossos objetivos específicos residem em:

- Desvelar as principais ações das políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental em interface com os resultados de avaliações externas;
- Dissertar sobre alguns elementos relacionados ao fracasso escolar;
- Identificar a percepção dos/as docentes acerca das ações das políticas educacionais para os anos iniciais e seus impactos em sua formação continuada.

As inquietações acerca desta temática surgiram a partir do trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Juripiranga. Com a experiência, comecei a me interessar pelo tema das políticas educacionais e da formação docente, pois sentia seus reflexos diretamente em minha prática cotidiana, haja vista a instituição de programas que visam melhorar os índices educacionais da escola, mensurados por avaliações externas, focando exclusivamente no fazer docente e na preparação para trabalhar especificamente com duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.

Como professora da educação básica, sei da importância de ações que venham a contribuir para elevar a qualidade da educação, que garantam ao discente uma aprendizagem significativa, portanto, não se pretende com esta pesquisa “demonizar” as políticas educacionais, mas saber que é necessário discuti-las e pensar em como essas ações podem oportunizar ao docente reconhecer sua importância dentro do contexto educacional e criar condições para que o estudante construa seu conhecimento.

No entanto, se essas ações não concorrem para esse fim, se estão preocupadas apenas em elevar índices numéricos, se priorizam determinados conhecimentos prejudicando ou excluindo outros, é possível que não possam contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem dos(as) estudantes, pelo contrário, aumentam as lacunas entre o mundo social e os conhecimentos adquiridos na escola.

Pensando na importância do ensino fundamental para criar as condições, as quais permitam ao(a) estudante seguir adiante com seus estudos, acreditamos que as políticas educacionais direcionadas a essa fase, devem coadunar esforços junto aos professores e à escola no sentido de oportunizar uma aprendizagem significativa, a qual permita a ressignificação dos conhecimentos construídos pelo(a) aluno(a), para que ele(a) se torne capaz de fazer uso desses e atuar na sua comunidade. No que concerne a essa etapa formativa, as políticas educacionais e suas ações oportunizarão um ensino de qualidade, quando considerarem a importância da educação para o educando, desvinculando-se dos resultados de avaliações e pensando o papel do professor nessa construção.

Acreditamos na importância desta pesquisa como ponto de reflexão acerca das políticas educacionais e seus desdobramentos para todos os envolvidos no processo educativo. Não podemos falar em educação de qualidade sem pensar no importante papel desempenhado pelo(a) professor(a) para que ela seja alcançada, tão pouco podemos garanti-la, sem considerar as especificidades de nossos(as) alunos(as) e das escolas onde estão inseridos(as).

Considerando a abordagem, este estudo possui um caráter qualitativo, porque versa sobre a subjetividade das participantes, já que leva em conta a percepção das docentes acerca das políticas educacionais, avaliação e sua relação com a formação continuada. É também uma pesquisa documental, porque destaca como categorias de análise as políticas educacionais e a formação docente, tendo como arcabouço teórico diversos autores, debruçando-se também sobre as leis, que dialogam sobre as temáticas apresentadas, tais como: Educação (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE); o Projeto Político-Pedagógico

(PPP) da Escola Municipal Vereador José Grimaudo Tavares: o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Juripiranga.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois aborda uma problemática concreta. Quanto aos procedimentos adotados, configura-se enquanto pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Vereador José Grimaudo Tavares, no município de Juripiranga, estado da Paraíba. Teve como participantes as professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para coleta dos dados, foi utilizado como instrumento um questionário, elaborado com 10 questões abertas.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro retrata o percurso metodológico para a realização da pesquisa; definindo sua natureza, cenário e participantes, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

O segundo capítulo está organizado em três partes: na primeira, apresentamos uma breve contextualização acerca das políticas educacionais; uma discussão sobre o fracasso escolar na segunda; e na terceira parte trazemos alguns apontamentos sobre as avaliações.

O terceiro capítulo está organizado em duas seções: na primeira, analisamos algumas políticas educacionais a partir dos documentos que as sustentam, identificando seus objetivos e propostas; e na parte seguinte, buscamos verificar os desafios e limites dessas ações.

No quarto capítulo, expomos os efeitos das políticas educacionais na formação e atuação docente a partir da análise dos dados coletados. Por fim, apresentamos as considerações finais e uma proposta didático-metodológica nos apêndices, fruto de nossa experiência docente e também parte das exigências do Programa de Formação de Professores, em que o(a) mestrando(a) deve, além do trabalho de dissertação, apresentar um produto didático, o qual possa atuar como subsídio para, também, outros profissionais da área educativa.

CAPÍTULO I

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DA PESQUISA

As pesquisas na área da educação são de suma importância para que possamos compreender as nuances do processo educacional. São muitos os autores e autoras que, por meio de seus trabalhos, buscam dar voz a professores(as), alunos(as), fazendo-nos refletir sobre questões que, nem sempre, são postas com clareza e objetividade. De modo que é impossível tentar compreender a atual conjuntura da educação brasileira sem nos debruçar nos diferentes trabalhos que a buscam explicar.

As leituras realizadas lançaram novos olhares sobre a temática e nos despertaram para a necessidade de estarmos atentos ao debate sobre a educação e seus desdobramentos, a fim de garantir que nossos anseios não sejam esquecidos. Muitas vezes somos colocados no centro do debate, chamados a realizar importantes transformações de situações, as quais não dependem somente do trabalho realizado em âmbito escolar. Assim, os estudos de Apple, Garcia, Arroyo, Freitas, Libâneo, entre outros foram imprescindíveis para a construção deste trabalho. Esses autores nos convidam a ler nas entrelinhas aquilo que se apresenta como benefício, como meio de melhorar a educação, quando, na verdade, muitos interesses (divergentes) estão envolvidos nessa oferta.

A política educacional é um campo de pesquisa importante para a compreensão de elementos relacionados não só com a teoria da educação, mas com fatores que influenciam a atuação docente e a forma como o processo educacional é organizado e gestado em suas diferentes instâncias. Considerando esses aspectos, nosso trabalho situa-se no campo dos estudos sobre as políticas educacionais, a partir dele busca problematizar as políticas para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a realidade social do município de Juripiranga-PB.

Neste capítulo, destacaremos sistematicamente os caminhos percorridos e os procedimentos utilizados para a realização do presente trabalho. Mostraremos o trajeto realizado, a fim de alcançar os objetivos propostos e compreender nosso campo de investigação.

Na tentativa de organizar melhor o capítulo, o dividimos em quatro tópicos. No primeiro, apresentamos a natureza da pesquisa; no segundo, o cenário onde essa foi desenvolvida, identificando suas especificidades no sentido de oportunizar um maior

conhecimento acerca do universo onde a escola está situada. No terceiro tópico, apresentamos o perfil das participantes e os instrumentos e métodos utilizados para a descrição e análise dos dados coletados.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

O ato de pesquisar não é realizado em vão ou aleatoriamente. Quando fazemos pesquisa, objetivamos solucionar um dado problema. Nossa intenção é encontrar respostas para dúvidas suscitadas a partir da observação de uma determinada situação. Não há ciência sem a atividade de pesquisa. De acordo com Prestes (2012), pesquisa designa um conjunto de atividades objetivando revelar novos conhecimentos. Pesquisar exige seguir alguns caminhos para responder aos objetivos traçados pelos pesquisadores, na tentativa de obter e socializar o conhecimento pretendido.

Conforme Enkvist (2019, p.15), “a verdadeira pesquisa é longa, exige uma preparação cuidadosa, consiste em formular perguntas e buscar métodos para responder a elas, sem garantia de êxito”. Compreendemos que fazer pesquisa não é um fim em si mesmo, ou seja, as informações e dados coletados não finalizam a dúvida inicial, a qual serve de mote para a investigação pretendida pelo pesquisador. Ao obter os dados, não significa que o problema foi resolvido e agora se pode seguir adiante, pelo contrário, a pesquisa abre caminho para novos questionamentos, às vezes sem resposta. O que acaba conferindo ao pesquisador a característica de eterno aprendiz.

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (CÓRDOVA; SILVEIRA, s.d., p. 31).

Nesse panorama, o presente trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, levando-nos a obter maiores informações e uma melhor compreensão do objeto investigado. Segundo Córdova e Silveira (sd, p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Desta feita, interessa-nos a percepção dos sujeitos acerca da temática investigada.

A pesquisa apresentada configura-se como bibliográfica, haja vista o debruçamento em material escrito, a fim de compreender a temática a ser estudada. De acordo com Prestes

(2012), esse tipo de pesquisa atende aos objetivos de alunos, em sua formação acadêmica, mas também de outros pesquisadores e possibilita a criação de novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos a variadas áreas do conhecimento.

Nosso trabalho se configura também como um estudo de caso, que para Gil (2002, p. 54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Desse modo, refere-se a uma situação concreta que apresenta encadeamentos na realidade dos sujeitos.

Levando em conta as implicações deste estudo, configura-se como uma pesquisa aplicada, porque “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdade e interesses locais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, s.d., p. 35).

Desta feita, atende a uma das finalidades do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, um Mestrado Profissional, que tem como proposta refletir e buscar respostas mediante os problemas que interferem na formação e na prática docente.

1.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na rede pública municipal de ensino de Juripiranga, Estado da Paraíba. Esse município situa-se na microrregião agropastoril do baixo da Paraíba, estando 70 quilômetros distante da capital João Pessoa. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

EM 1777, Braz Tavares e família se fixaram no lugar conhecido por Serrinha de Baixo: Afluíram para ali novos moradores, desenvolvendo-se o núcleo. Foi implantado um cruzeiro e realizados ofícios religiosos. Mais tarde, a família Ferreira também se estabeleceu no lugarejo, denominando-o “Serrinha de Cima”. Ao ser uma de suas filhas acometida de grave doença, foi erigida a Capela de Nossa Senhora da Soledade; Padroeira da Cidade, em cumprimento à promessa pelo seu estabelecimento. A família doou, também um patrimônio em joias e terras à Igreja. As atividades agrícolas, principalmente a cultura de algodão, promoveram o crescimento local. Na divisão administrativa de 1939-43, aparece com nome de Serrinha, e na de 1944-48, com o de Juripiranga (IBGE, 2019).

Segundo o IBGE, a população estimada do município é de 10.756 habitantes. Apresenta uma taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos em torno de 97,5% e apresenta as seguintes instituições de ensino.

1.2.1 Instituições da rede municipal de ensino:

1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador José Grimaudo Tavares (1º ao 6º ano).
2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Alexandrina da Silva (1º ao 5º ano).
3. Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria José Borba (1º ao 6º ano).
4. Escola Municipal de Educação Infantil Governador Ronaldo José da Cunha Lima.
5. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Pedro (Zona rural – do infantil ao 5º ano).
6. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Abdon de Queiroz (Zona rural – do infantil ao 5º ano).
7. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Teonas da Cunha Cavalcanti (Zona rural – do infantil ao 5º ano).
8. Centro Municipal de Educação Prefeito Arnaldo Mouzinho da Silva (atende aos estudantes matriculados no ensino infantil).

1.2.2 Instituições de ensino da rede estadual:

1. Escola Cidadã Integral Teonas da Cunha Cavalcanti (ensino médio).
2. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Demétrio Tolêdo (1º ao 9º ano do fundamental e ensino médio na modalidade EJA).

1.2.3 Dados do Ideb do município de Juripiranga e das escolas de ensino fundamental I

19/03/2020 IDEB

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Município UF: PB

Município: JURUPIRANGA Rede de ensino: Municipal

Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Jurupiranga	2.4	2.6	3.3	3.6	3.3	4.1	4.5	2.5	2.8	3.2	3.4	3.7	4.0	4.3	4.7	

ideb.inep.gov.br/resultado/ 1/1

19/03/2020 IDEB

Resultado: Escola UF: PB

Município: JURUPIRANGA Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
E M E I F JOSEFA ALEXANDRINA DA SILVA		3.0			4.3	4.6	5.0		3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	
EMEIF MARIA JOSE BORBA		3.0	3.4	3.7	3.4	4.0	4.1		3.2	3.5	3.8	4.1	4.3	4.6	4.9	
ESC MUN ENS INF E FUND SALVINO JOAO PEREIRA	2.1	2.8	3.7	3.6	3.5	5.1	**	2.2	2.6	3.1	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	
ESCOLA MUN DE ENS INFANTIL E FUNDAMENTAL VEREADOR JOSE GRIMAUDD TAVARES	2.4	1.9	2.6	3.0	2.7	3.5	4.3	2.5	2.8	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	

ideb.inep.gov.br/resultado/ 1/1

Fonte: IDEB (2020).

No que concerne às escolas municipais, apenas a que assiste aos estudantes do Fundamental II está localizada no centro da cidade, as outras estão um pouco mais afastadas,

assim como a escola *lócus* da pesquisa. As escolas do município integram a 12ª Gerência Regional de Ensino, com sede no município vizinho – Itabaiana-PB.

Para a realização da pesquisa, tomamos como cenário a escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador José Grimaudo Tavares. Sua fundação data de 1985, quando começou a funcionar na Rua Amazonas, nº 537, em um espaço educativo com o nome de Escola Pedro Paulo de Castro. Tendo como funcionárias uma professora, a senhora Maria José Roberto dos Santos, contratada pela prefeitura, e uma merendeira voluntária, Severina Lourenço da Silva.

O espaço abrigava uma turma multisseriada no turno da tarde em uma única sala de aula, que atendia alunos do jardim (educação infantil) até a segunda série (ensino fundamental). Como o número de alunos foi crescendo, viu-se a necessidade de construir um prédio que comportasse o número crescente de estudantes que chegava ao estabelecimento.

Na época, o prefeito do município, o Sr. Mário Antônio Pereira Borba, iniciou a construção de um prédio para abrigar esses estudantes. O novo espaço foi concluído em 1989, na gestão do prefeito Antônio Correia de Araújo e em um novo endereço: Rua Antenor Navarro, s/n.

A nova escola foi inaugurada oficialmente no dia 01 de março de 1991, com o nome de Grupo Escolar Vereador José Grimaudo Tavares, em homenagem a um professor e vereador, José Grimaudo Tavares, natural do município e muito querido da população, o qual foi assassinado em 1988.

ILUSTRAÇÃO 1- Fachada da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A escola está localizada em uma área periférica conhecida como Serrinha de Baixo e a maioria de seus estudantes é oriunda de famílias residentes na comunidade, no entorno da escola e da comunidade vizinha. De certa forma, esse motivo e a realidade sociocultural do entorno da escola afasta um pouco estudantes oriundos de outras áreas da cidade.

A maior parte das pessoas da comunidade é carente financeiramente, sobrevivem trabalhando como cortadores de cana durante a safra, tempo de serviço que geralmente dura seis meses, podendo ser menor, já que a plantação da cana depende muito do período chuvoso. Além das usinas, outra fonte de renda do município é a prefeitura e uma metalúrgica no distrito vizinho (Ibiranga), que pertence ao município de Itambé- PE.

Outros sobrevivem da coleta de materiais recicláveis, trabalhando na feira e/ou dependem de programas de transferência de renda do governo federal. A renda desses trabalhadores geralmente é um salário mínimo.

ILUSTRAÇÃO 2 - Pátio da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Muitos pais e mães, familiares ou responsáveis apresentam dificuldades para acompanhar a vida escolar de suas crianças, pois observamos que não concluíram os estudos, outros alegam falta de tempo para ajudar ou mesmo comparecer a escola, assim vários alunos e alunas chegam ao espaço escolar sem realizar as tarefas extraclasse que são passadas pelas docentes. Devido à quase inexistência de investimento em instrumentos públicos de lazer, cultura e arte, inúmeros alunos e alunas não têm acesso a essas atividades, apenas aquelas que são proporcionadas pela escola, tais como visitas a parques ecológicos e ao cinema. Grosso

modo, as atividades oferecidas pela escola somadas aquelas que muitas destas crianças e suas famílias conhecem são as únicas formas de diversão e lazer que usufruem.

ILUSTRAÇÃO 3- Sala de leitura da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A escola passou por algumas reformas com o objetivo de atender a demanda de estudantes, também foi construída uma pequena quadra de esportes, pretendendo oferecer atividades esportivas diferenciadas aos(as) estudantes, a fim de despertar mais interesse e envolvimento desses(as) no ambiente escolar. Observando o espaço antigo e as novas instalações, podemos dizer que a escola conta com um bom local físico, atendendo a alunos matriculados nos turnos manhã e tarde, em turmas do 1º ao 6º e três turmas de Educação de Jovens e Adultos à noite. A escola conta também com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha por essa instituição ocorreu pelos seguintes motivos: primeiro, por ser meu local de trabalho; segundo, pela semelhança em muitos aspectos entre a minha história de vida e a dos meus alunos e alunas. Mas, um motivo em particular foi determinante: a escola está localizada em uma área de vulnerabilidade social, marcada por violência, falta de saneamento básico e as condições de vida dos estudantes e seus familiares causa desconforto, desperta em alguns solidariedade e em outros preconceito e discriminação. Para alguns, ela reúne aqueles que não têm chance de crescer na vida, não aprendem, são considerados fracassados cultural e socialmente e muitos enveredam por um caminho que não é marcado pelo estudo ou pela educação escolar.

Daí a importância dessa escola no contexto da temática defendida, visto que nos possibilita refletir sobre como muitos estudantes são considerados culpados pelas dificuldades que enfrentam em sua vida escolar ou pelos problemas da educação, a despeito das condições em que estão inseridos, sobretudo, quando verificamos uma intensa desigualdade econômica e social que marcam nosso país. E assim vai se criando uma representação imagética desses(as) estudantes a ponto de muitas vezes nem eles(as) acreditarem em si mesmos. Esse pensamento acaba disseminando a falsa ideia de mérito pessoal para comparar situações, quando sabemos que muitos fatores contribuem para o crescimento pessoal, educacional ou social de uma pessoa.

A julgar pela forma como setores externos veem a escola, o trabalho com as colegas, o convívio com os(as) alunos(as) e o acompanhamento de sua realidade sociocultural tornou-se muito importante para compreender a importância desses sujeitos na realização deste trabalho e na compreensão de conceitos abordados ao longo desta pesquisa. Acreditamos que as pessoas podem ir além do que a sociedade, a família ou o Estado determina como seu destino final.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com seis participantes, professoras, que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano, no turno da manhã. Como as conheço, conversei particularmente com cada uma e expliquei sobre o trabalho, a temática e o objetivo deste estudo. Perguntei se gostariam de participar respondendo a um questionário e permitindo a minha observação às suas aulas. Elas concordaram e também ficou acertado que participariam da pesquisa. Até o momento da realização deste estudo, a escola não contava com nenhum professor do sexo masculino efetivamente em sala de aula, uma evidência da presença majoritária de mulheres na docência. A princípio, pensei em mais docentes, entretanto, alguns não quiseram participar.

A escolha por essas professoras se deu pelo fato de trabalharmos na mesma escola há alguns anos e por estarmos incluídas no perfil de alfabetizadoras (assim somos vistas pela escola). Trabalhando juntas, dividimos não apenas as angústias da profissão e daquilo que nos é cobrado, mas também buscamos compartilhar experiências e situações que possam contribuir para nossa atuação em sala de aula.

Trocamos atividades, desenvolvemos trabalhos juntas e procuramos sempre um apoio, quando nos sentimos perdidas. Foi assim quando houve a instituição do PNAIC e de projetos

organizados pela escola. Dividindo saberes, percebemos que fica mais fácil lidar com as dificuldades do fazer docente. Especialmente porque algumas delas trabalham em outras escolas e com outros segmentos, assim, trazem experiências que convergindo (ou não) com a nossa, servem de reflexão sobre a prática e nos fazem perceber que as realidades não são muito díspares.

Acreditamos na educação e nos alunos. Esse é um fator de aproximação importante e especialmente por percebermos que, muitas vezes, somos desacreditadas devido a um determinado elemento escolar (resultado das avaliações), que parece desconsiderar outros aspectos do nosso trabalho. Entretanto, temos consciência do papel que exercemos na comunidade e de que educamos para a vida e para a convivência.

Vemos que muitas das ações que se apresentam como forma de melhorar o ensino, tornam-se apenas mais uma cobrança, sem contribuir efetivamente com a aprendizagem dos estudantes, pois não são oferecidos recursos, muito menos ações concretas para alcançar o que parece ser a força motriz da educação e da escola: bons resultados nas avaliações. Assim, as contribuições das colegas se deram no âmbito da pesquisa, mas também no contexto do trabalho cotidiano.

Embora a pesquisa conte com um pequeno número de participantes, acreditamos que sua qualidade não foi prejudicada, pois as respostas das professoras ao questionário, assim como as conversas durante a observação às suas aulas, colaboraram significativamente para a compreensão da temática investigada e apresentada. A fala das professoras nos leva a refletir sobre a importância de considerar os diferentes sujeitos, quando da elaboração de políticas educacionais, bem como sua realidade sociocultural e ainda a necessidade de valorização e respeito, reclamada pelas docentes.

A despeito de contarmos com permissão para a identificação de todas as participantes, achamos por bem preservar suas identidades, condição pertinente à realização da pesquisa de acordo com as orientações do Comitê de Ética, de modo que a cada uma foi atribuído um codinome referente a flores. São eles: Petúnia, Rosa, Dália, Tulipa, Girassol e Lírio. No quadro abaixo, trazemos o perfil das participantes da pesquisa.

QUADRO 1- perfil das professoras respondentes

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação
Petúnia	37	F	Superior completo	Geografia	Ensino Fundamental I	10 anos
Rosa	43	F	Especialização	Pedagogia	Ensino Fundamental I	10 anos
Dália	46	F	Ensino Médio	Magistério	Ensino Fundamental I	18 anos
Tulipa		F	* ¹	*	Ensino Fundamental I	*
Girassol	41	F	Especialização	Pedagogia	Ensino Fundamental I	15 anos
Lírio	55	F	Pós-graduação	Pedagogia	Ensino Fundamental I	*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Destacamos algumas variantes quanto à formação, à idade e ao tempo de atuação das professoras no ensino público. O que demonstra que algumas começaram a carreira cedo, enquanto outra realizou atividades profissionais diferentes antes de ingressar na docência, um movimento contrário, se considerarmos a idade de pessoas que ingressam na sala de aula. A variante na área de formação pode sinalizar que houve a necessidade e preferência de antes de iniciar a carreira docente investir em formação, uma tentativa de buscar aperfeiçoamento e progressão funcional com benefício financeiro.

A busca por formação continuada, quando da atuação já em sala de aula, parte da perspectiva de obter a formação em nível superior e de alcançar valorização profissional. E isso vai ao encontro do que sinaliza o PNE. Por outro lado, a ausência de formação em nível superior pode ser um indicativo de que não se observa convergência entre essa e a valorização salarial ou profissional, ou ainda outros fatores relacionados à vida e à subjetividade dos sujeitos que não cabe a nós questionar.

1.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados para a realização da pesquisa contou com um levantamento bibliográfico acerca da temática e com uma pesquisa documental na tentativa de compreender as interfaces entre as políticas educacionais para a alfabetização, as avaliações em larga escala e a formação docente. Para a pesquisa documental, tomamos como base o PNE; o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vereador José Grimaudo Tavares; os Planos Municipal e Estadual de Educação, ambos com vigência de 2015 a 2025; o Guia de Orientações para o PME; o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, bem como os cadernos

¹ *Não informado no momento da pesquisa.

que orientam sobre o PNAIC. A escolha desses documentos se deu pelo fato de serem norteadores das ações educacionais do município e da escola em questão.

A pesquisa bibliográfica e documental teve início em janeiro de 2019, enquanto aguardávamos a definição do Comitê de Ética da UEPB, órgão encarregado de analisar o trabalho bibliográfico e emitir um parecer sobre ele. Sabíamos que o caminho para a construção do trabalho teórico seria longo, necessitando de mais tempo e dedicação para se realizar, por esse motivo começamos antes de receber a resposta do comitê.

Para desenvolver a revisão dos documentos, utilizamos o método de análise textual discursiva, que se configura como “um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Ainda segundo as autoras, a análise textual discursiva permite a geração de outros elementos, que culminam com a interpretação feita pelo pesquisador acerca da temática pesquisada, oportunizando a elaboração de novos significados.

Para consubstanciar nossa pesquisa documental e bibliográfica e na tentativa de nos aproximarmos ainda mais de nosso objeto de estudo e das participantes, realizamos observação nas salas de aula das docentes, que aceitaram contribuir com nosso trabalho. De acordo com Richardson (1999, p. 259), “a observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados, como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”. Desse modo, consideramos que observar seria de grande importância para que pudéssemos extrair elementos necessários à realização da pesquisa.

A observação e a pesquisa de campo ocorreram de 22 de julho a 02 agosto de 2019, após o parecer favorável do Comitê de Ética da UEPB, deferido em 28 de junho de 2019. A partir do parecer, tivemos a certeza de que nosso trabalho poderia ser realizado. Não iniciamos a observação assim que saiu o parecer favorável, porque a escola estava aplicando as avaliações com os estudantes e depois viria o recesso escolar.

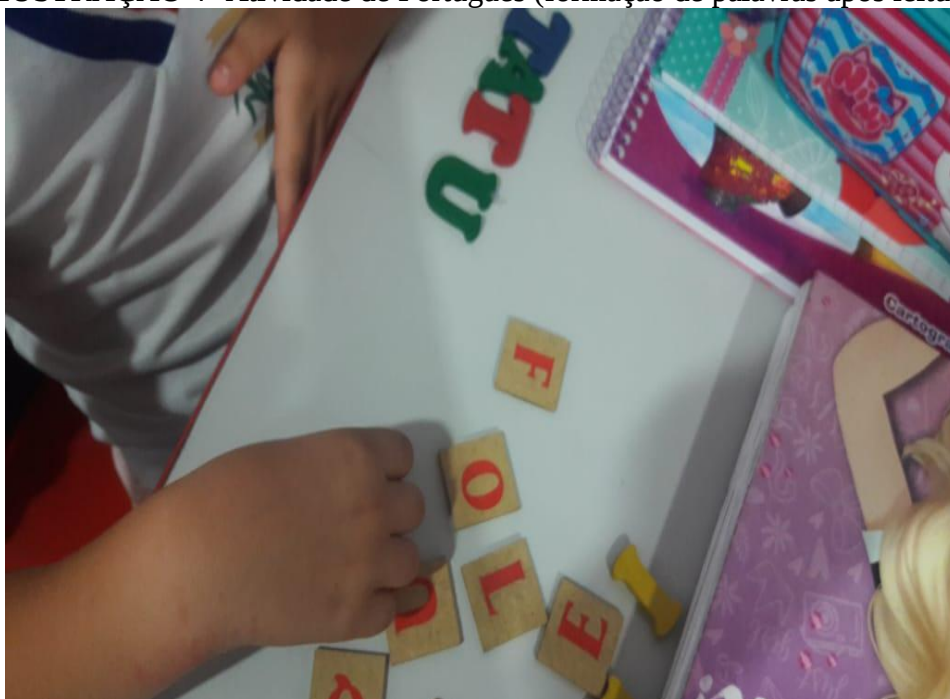
Foi executada a observação participante e nesse tipo de método “o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado” (RICHARDSON, 1999, p. 216).

Durante o processo de observação, as professoras conversaram com a pesquisadora (que leciona na referida escola) e compartilharam angústias e desapontamentos diante das

situações que lhe são impostas cotidianamente no espaço escolar, sejam pelas exigências do sistema como um todo ou pelas necessidades e demandas dos(as) próprios(as) alunos(as).

As docentes percebem que a cada dia se torna mais difícil vincular sua atuação à valorização sonhada e desejada. Parece que todo o trabalho que realizam não tem nenhuma importância, a julgar pelas cobranças sofridas e pelo pouco reconhecimento recebido, seja dos alunos, das famílias ou mesmo da escola.

ILUSTRAÇÃO 4- Atividade de Português (formação de palavras após leitura)



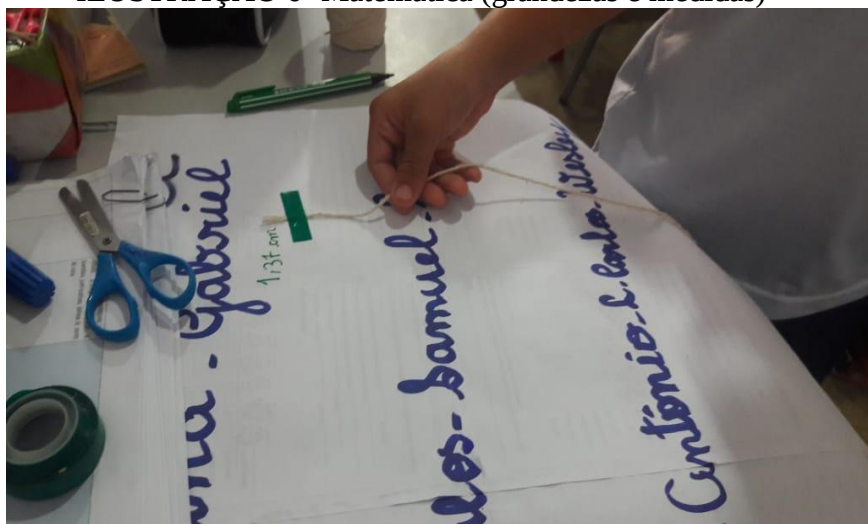
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

ILUSTRAÇÃO 5- Atividade de Português (formação de palavras após leitura)



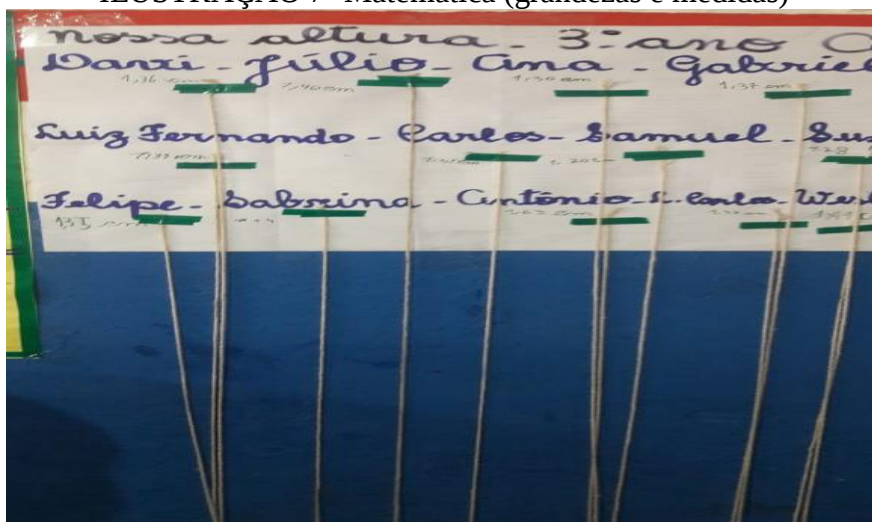
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

ILUSTRAÇÃO 6- Matemática (grandezas e medidas)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

ILUSTRAÇÃO 7- Matemática (grandezas e medidas)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

No último dia de observação das aulas, foi entregue às professoras um questionário (que pode ser conferido no Apêndice I da presente dissertação). O instrumento foi elaborado com 10 questões abertas. O objetivo era obter informações acerca do grupo social a quem são dirigidas as políticas educacionais para os anos iniciais. Buscamos a percepção das professoras a respeito da temática em questão.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As professoras levaram os questionários para casa, a fim de responderem com calma e privacidade as questões abordadas. Após duas semanas, foram recolhidos pela pesquisadora. A escolha do questionário se deu por

acreditarmos que esse instrumento ofereceria mais liberdade ao respondente, já que não precisaria estar frente a frente com aquele que pergunta.

A análise dos questionários oportunizou a obtenção de informações a partir da fala das docentes acerca das políticas educacionais e suas implicações no cenário escolar. Possibilitou também compreendermos a percepção de cada uma sobre como essas intervenções têm se apresentado no contexto da escola em diferentes situações. Elementos que serão abordados no quarto capítulo.

CAPÍTULO II

2 ESTADO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção trazemos uma breve discussão acerca das políticas educacionais na conjuntura atual, como também da presença do Estado e de outros setores imbrincados nesse processo. Pretendemos mostrar em que contexto as políticas educacionais estão organizadas, bem como a descentralização da educação forjada na conciliação entre o Estado e organismos internacionais na elaboração e implementação dessas políticas. Essa é uma questão que nos tem inquietado, especialmente no que concerne aos avanços e retrocessos no desenvolvimento educacional de crianças brasileiras, haja vista a percepção de que essas ações não estão surtindo efeito.

As políticas públicas compreendem um conjunto de ações elaboradas com o objetivo de trazer algum benefício para indivíduos ou grupos sociais. Essas medidas tencionam oferecer melhores oportunidades educacionais a estudantes de diferentes etapas de escolaridade, buscando diminuir desigualdades ou distorções. Pensando na importância da educação para a vida de um ser humano e nas possibilidades de transformação que venham a ocorrer a partir da formação oferecida pela escola, acreditamos que as políticas educacionais devem reconhecer a relevância da educação e voltar-se não apenas para a resolução de problemas de uma ou outra disciplina, mas para compreender o significado do conhecimento na vida pessoal e coletiva do sujeito.

Entende-se por política educacional aqui, o conjunto de diretrizes, decisões e ações, sob o controle estatal, visando a promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a concessão de um processo educativo (PIRES, 2005, p. 45).

Considerando os diversos interesses imbrincados na criação e implementação de políticas educacionais, pensar em como efetivá-las, para que possam de fato garantir os objetivos propostos é o caminho para que as desigualdades sejam realmente corrigidas. Faz-se necessário também pensar por que essas intervenções são importantes para determinados sujeitos, como podem realmente ajudá-los a superar algum obstáculo.

No que compete à educação, as políticas devem pensar não somente nos problemas que contribuem para o chamado declínio escolar, fracasso esse que, segundo Hypolito (2010, p. 1343) “vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais”. O que se nota é que as ações demandadas pelo próprio Estado ou pelos fatores externos à comunidade escolar nunca são consideradas como influenciadoras da má qualidade da educação. Pensamos que muitos elementos contribuem positiva ou negativamente para o funcionamento da escola e da educação oferecida, de modo que precisam ser observados e questionados, a fim de serem mais bem compreendidos e contornados os problemas quando surgirem.

Acreditamos que as políticas educacionais possam contribuir significativamente para oportunizar uma educação de qualidade e atender a todos os sujeitos envolvidos nesse processo, quando se vincularem às reais necessidades dos(as) estudantes a quem são direcionadas, considerando as especificidades do grupo ao qual são direcionadas. A esse respeito, Afonso salienta que

[...] a análise sociológica das políticas educacionais continua a não poder abrir mão da referência ao papel e à natureza do Estado Nacional e as suas relações com as classes sociais e a não dispensar, portanto, o entendimento das especificidades (culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais) que estão impregnadas de (e na) história de uma dada formação social (AFONSO, 2003, p.38).

O que percebemos é que as ações governamentais organizadas dentro das políticas educacionais são pensadas de um modo único e para todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades ou condições sociais, econômicas, culturais. Para Apple (2000, p. 34), “governos frequentemente propõem horizontes, objetivos e esferas de interesse (por exemplo, equidade, igualdade de oportunidades e assim por diante) que, na atual distribuição de poder e recursos, simplesmente não podem ser atendidos”.

Considerar as singularidades dos sujeitos que serão atendidos por essas medidas, assim como a realidade histórica, econômica e sociocultural do país não é uma prerrogativa daqueles que dizem pretender melhorar a educação. Haja vista o mesmo modelo ser implementado em todo o país, com as mesmas ações e pretendendo alcançar os mesmos resultados, sem levar em conta as diferenças que formam a nossa sociedade, bem como as necessidades de determinados indivíduos ou grupos sociais.

É preciso levar em conta a realidade sociocultural de cada sociedade, se não somos todos iguais, como esperar que alcancemos os mesmos resultados sabendo que as condições de vida, oportunidades e circunstâncias em que os sujeitos se inserem são diferentes?

Precisamos perceber que o contexto atual em que se inserem as políticas educacionais está marcado pela descentralização da educação, cujo o Estado se alia a outros organismos e reconfigura essas políticas, tendo que atender muitas vezes aos interesses de uma economia globalizada. A educação passa a ganhar um viés mercadológico, precisando atender a um maior número de indivíduos que serão economicamente ativos e servirão também como mão de obra. Não existe uma preocupação em formar o ser humano para a transformação social, mas para trabalhar e consumir.

Os organismos internacionais, ao defenderem que o conhecimento se situa, na atualidade, como um dos eixos fundantes da atividade produtiva, colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem favoravelmente no processo de competitividade, característico da economia global (NETO, 2016, p. 43).

Partindo dessa perspectiva, a educação configura-se como uma demanda para além dos interesses do Estado e precisa de ações para se consolidar. O Estado em parceria com organismos supranacionais e seus acordos de cooperação acaba delineando diferentes ações, determinando o que e como os países devem agir na tentativa de solucionar seus problemas, para que assim possam receber ajuda financeira desses organismos.

A globalização econômica/cultural diminuiu a fronteira entre os países, ao mesmo tempo em que os separou socialmente, pois desconhece a história e as especificidades de cada um. E ao propor intervenções que nivelam os problemas e suas tentativas de solução ao mesmo patamar, aumenta ainda mais as lacunas entre eles.

Os discursos da globalização e as políticas neoliberais viajam, promovidas por organismos supranacionais, encarregados da integração econômica mundial, ajuda e cooperação internacional – Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial. São discursos que nem sempre convergem, mas tem em comum a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserirem no mercado e na cultura globais (GARCIA, 2010, p. 447).

Ao alinhar os interesses individuais do país aos de organismos supranacionais, em sua maioria criados e comandados por países desenvolvidos e ricos, o Governo brasileiro se compromete a atuar de modo que esses interesses sejam obedecidos, em uma lógica que desconsidera as particularidades, o desenvolvimento e as necessidades da nação, levando as pessoas a crerem em um futuro comum e igual para todos os cidadãos, algo impossível.

Essa padronização determina modos de gestão, aplicação de recursos, elaboração e implementação de políticas públicas, que se encaixem dentro do que determina esses organismos, inclusive o modo como as ações serão conduzidas, a quem serão dirigidas e seus processos de organização.

Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho (COELHO, 2008, p. 231).

Conforme o tempo passa, vemos que alguns elementos referentes à educação não mudam, nesse caso a associação entre ensino e mercado de trabalho. Por vezes vemos um ensino que o estudante precisa aprender aquilo que lhe permita se inserir em um contexto produtivo.

Há uma dinâmica baseada na produção e no consumo, e nem sempre as pessoas se apropriam daquilo que produzem, pois o que interessa ao mercado é a sua força de trabalho. De modo que a educação precisa ser capaz de preparar cidadãos cada vez mais produtivos. Sobre isso podemos citar Afonso, quando afirma, a partir de Smyth, que

A retórica usada pelos governos ocidentais para justificar o controle crescente o que se passa nas salas de aula é que o declínio na competitividade das economias capitalistas ocidentais torna imperativo que as escolas (e os professores) sirvam sobretudo para fazer a promoção de capacidades para o trabalho (SMYTH, 1990, p. 238 apud AFONSO, 2009, p.41).

O controle acerca do trabalho realizado pela escola e seus(suas) professores(as) se instaura por meio da justificativa dele ser uma necessidade, para que os países possam crescer economicamente e se desenvolver a partir do trabalho realizado por diferentes indivíduos. Nessa conjuntura, as ações destinadas à educação nem sempre convergem para promover um ensino de qualidade e que permita a ascensão do sujeito, embora as palavras possam ser

utilizadas nesse sentido. Todavia, na prática, o que se observa é que essas ações estabelecem relações causais simples, sem pensar no todo, focando suas intervenções em determinadas disciplinas e etapas escolares.

Segundo Schneider e Rostirola (2016), as reformas educacionais têm como marca registrada a conformação da educação às leis que regem o mercado e a iniciativa privada, tendo como características principais a busca pela qualidade, competitividade, eficiência e eficácia para que assim possam avançar.

É nessa conjuntura que se situam as principais intervenções pensadas para resolver alguns problemas educacionais, mesmo que isso não seja exposto de forma objetiva. Ao olharmos os rumos que o ensino vem tomando a partir de diferentes ações, fica nítida a intenção de não se resolver efetivamente essas dificuldades.

2.1 FRACASSO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE ALUNOS E ALUNAS NA ESCOLA

As pesquisas em torno da educação brasileira e seus desdobramentos são de suma importância para compreendermos não somente nossa realidade educacional, mas, sobretudo, para refletirmos sobre o papel de cada um na construção de um processo educacional inclusivo e de qualidade para todos(as). Elas lançam novos olhares sobre temas que pareciam já superados, mostrando-nos que muitas vezes o discurso entre teoria e prática é dissonante, e nem sempre converge para mudanças de fato significativas.

Sendo uma temática recorrente no cenário educacional, não existe um consenso acerca do fracasso escolar. Julgado sob diferentes pontos de vista, em estudos sobre o tema, prevalece o destaque a um determinado aspecto como desencadeador das dificuldades, que atingem uma pessoa em idade escolar. Considerando que ainda não foi superado, vamos analisar o que dizem alguns autores sobre o fracasso escolar no cenário educacional brasileiro.

A leitura que se faz quando o fracasso escolar é colocado em pauta é que as causas significativas dele são “o quê”, “o como” e “a quem se ensina”. Inferimos que a prática docente, a constituição familiar e as condições sociais e econômicas de famílias e comunidades são, certamente, fatores determinantes para as dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua vida escolar.

Segundo Bossa (2008), as pesquisas acerca dos problemas que envolvem a aprendizagem dos sujeitos começaram a partir do século XIX, realizadas por educadores que

possuíam uma formação médica como Itard, Clarapède, entre outros. De fatores biológicos a baixo Quociente de Inteligência, vários foram os elementos elencados pelos estudiosos como causadores das dificuldades de aprendizagem na escola. Segundo a autora, esses problemas foram explicados por questões médicas, psicométricas e sociopolíticas ao longo da história, no entanto, sempre apontavam o estudante ou sua condição de vida como principal responsável pelo fracasso escolar.

Essa visão também está presente em artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e analisados por Patto no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, cuja autora revisou trabalhos publicados no período de maio de 1945 a abril de 1984, que abordavam explícita ou implicitamente o tema. Em alguns trabalhos analisados, havia a afirmação de que o fracasso escolar é resultado da soma de quatro fatores distintos: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos (CARDOSO, 1949 apud PATTO, 2015). Esses elementos relacionados aos estudantes e somados aos métodos utilizados pela escola não contribuíam para a aprendizagem das crianças.

Esse julgamento perdurou por um longo período, defendido por pedagogos e psicólogos, os quais acreditavam serem as condições biológicas, psicológicas e sociais dos(as) alunos(as) o motivo de não progredirem nos estudos. Chamada de “teoria da carência cultural”, determinava o desenvolvimento escolar de cada criança a partir das condições ambientais em que esta vivia. Dizia-se inclusive que quanto maior o nível educacional da família ou responsável, maior seria o número de crianças a frequentar a escola (PATTO, 2015).

A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, essa “teoria” afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar (PATTO, 2015, p. 117).

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que as condições de vida dos(as) alunos(as) levavam à repetência, ao abandono e à evasão escolar, fatores indicativos do fracasso escolar. Esse é um pensamento preconceituoso e que, de certa forma, ainda permeia a fala de professores(as), especialistas ou outras pessoas que buscam culpados para o fracasso, afirmando que muitas crianças não aprendem por viverem em um ambiente desestruturado, referindo-se à maneira como a família está constituída, desconsiderando suas condições sociais e econômicas.

Esse modo de ver os(as) estudantes pertencentes às classes populares é um discurso atual, embora sutil e velado, implicitamente leva a acreditar na inferioridade intelectual do povo, contribuindo para a inutilidade da escola. E ainda reforça o discurso sobre mérito, responsabilizando cada indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso, a partir das condições em que vive. Entretanto,

É fundamental abordar a questão do fracasso escolar do ponto de vista dos fatores sociopolíticos, visto que dizem respeito à manutenção das más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira, e não podemos consentir que o discurso científico se preste a perpetuar tal estado de coisas (BOSSA, 2008, p. 25).

Colocar no(a) estudante e no processo de ensino a culpa pelo fracasso escolar é uma maneira de isentar o sistema escolar e sua organização do papel que precisa desempenhar, a fim de garantir uma educação que promova a democracia e a cidadania dos diferentes sujeitos.

É negar também que a conjuntura e a estrutura político-social brasileira têm contribuído para perpetuar situações de exclusão e desigualdade de alguns coletivos sociais. Concordamos com Arroyo (1992, p. 49), quando diz “nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente”.

Acompanhando o surgimento e desenvolvimento da escola, ela parece bem mais preocupada em preparar determinados grupos sociais para o trabalho, que para a construção de sujeitos ativos e criticamente participativos. Conforme aponta Bossa (2008), a história da escola está marcada por sua estreita relação entre seus fins e a preparação para o trabalho. Isso talvez explique a manutenção de seus problemas, haja vista o discurso oficial em defender uma educação para todos, quando vemos que na prática é um pouco diferente.

Até mesmo o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que se apresentava com novas ideias educacionais e defendia a reconstrução da educação brasileira e o direito de todo cidadão de se educar, apresentava em seus princípios as escolas profissionalizantes – “predominantemente manuais” – para “as massas rurais e o elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais” (PATTO, 2015, p. 124). Nessa fala, percebemos nitidamente a associação entre a educação e o trabalho, porém, não para todos, haja vista a crença de que alguns nasceram para o estudo e outros para o trabalho (os que fracassam na escola). É a escola desempenhando funções diferentes para atender a interesses que não diziam respeito apenas aos estudantes e à educação, a qual deveriam receber, mas ao mundo do trabalho.

Atualmente, alguns destes elementos (repetência e evasão) ainda são postos em evidência, quando se fala em fracasso escolar. Entretanto, busca-se vinculá-lo a atitudes e comportamentos dos estudantes como indisciplina e desinteresse. A prática docente também sofre críticas quando se tenta apontar os óbices que a educação brasileira enfrenta. Assim, preguiça e falta de compromisso são alguns dos argumentos utilizados para justificar os problemas da escola.

As pesquisas e análises sérias que apontam outras causas mais determinantes, inclusive intrassistema escolar, são ignoradas. Como não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação (ARROYO, 2010, p. 1384).

Faz-se necessário pensar quem são os(as) alunos(as) brasileiros(as) que “fracassam”? Quais fatores contribuem para esse fracasso? O enfrentamento dessas questões talvez nos leve a buscar outras saídas, que não apenas responsabilizar professor(a) e aluno(a) pelos problemas da educação. Podemos observar que as estratégias utilizadas até o momento não têm se mostrado muito eficazes na resolução dos obstáculos da aprendizagem de estudantes do ensino fundamental I, especialmente porque esses se estendem ao longo da vida escolar do aprendiz.

Atualmente, os índices de reprovação, evasão ou repetência não são os únicos indicadores de que a educação não vai bem. Podemos dizer que o sucesso ou insucesso do processo educacional está relacionado ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, pois elas são o termômetro que mede a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras, pois se o(a) estudante não apresentou um bom resultado indica que o(a) professor(a) não ensinou.

Conforme aponta Libâneo (2018, p. 68), “o êxito ou o fracasso dos alunos depende tão-somente da correspondência entre o que exigem as provas de avaliação externas e as respostas aos testes”. Isso reverbera tanto na escola quanto na família, que começa a buscar as escolas que apresentam melhores resultados no Ideb.

Desse modo, associa-se a qualidade do ensino ao desempenho dos(as) estudantes em testes, como se fossem de fato sinônimo de aprendizagem. Logo, se alguém precisa responder diretamente pelo “fracasso” escolar mediante o que dizem os testes padronizados, quem mais

poderia sofrer as consequências a não ser a escola? Haja vista está na linha de frente do processo educacional.

De modo geral, as questões suscitadas em torno do tema da responsabilização na educação têm em mira especialmente suas repercussões na escola e, portanto, recaem sobre os estudantes, professores e gestores. Não se trata, no entanto, da recusa à responsabilização, mas sim do questionamento acerca de sua feição e dos seus efeitos enquanto recurso destinado a salvaguardar determinados padrões de qualidade em nossas escolas (NARDI, 2014, p. 286).

As intervenções demandadas pelas políticas educacionais surgem exatamente nesse contexto e com o objetivo de mudar os índices, a partir do trabalho realizado pelo(a) docente. Determinando o que se deve ensinar, sem serem oferecidos os suportes e as condições necessárias à realização do trabalho pelo educador. Haja vista as ações governamentais não considerarem a realidade dos(as) estudantes, bem como as múltiplas expectativas que se têm em relação à escola, ao professor(a) e ao aluno(a), no sentido de responder às diferentes exigências de um conjunto social dinâmico, ativo e em constante transformação.

Os problemas que dizem respeito à educação brasileira certamente têm diversas causas, assim como podemos dizer que muitos são também os responsáveis por essas dificuldades, inclusive o próprio ambiente escolar e seus agentes. Logo, é importante buscar caminhos para superá-los. No entanto, quando da implantação de alternativas para mudar esse quadro, as ações focam no que deve ser realizado pelo professor(a) e no ensino que deve ser dirigido ao(à) estudante. Assim,

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb (COELHO, 2008, p. 231).

Questionamos a percepção de que apenas as pessoas diretamente envolvidas no ambiente escolar – nesse caso a escola através de seus agentes – são consideradas responsáveis pelos problemas que a educação enfrenta, assim como também são, na maioria das vezes, vistas como as únicas capazes de apresentar uma solução. Segundo Afonso (2009), a imputação de responsabilidades aos professores tem sido uma estratégia adotada por diferentes reformadores para justificar o que muitos acreditam ser a má situação do ensino e

da escola. Muitas vezes essas ações geram uma discrepância entre aquilo que se espera do processo educacional e o que de fato deve ser realizado em sala de aula a partir das demandas das políticas educacionais. Oliveira expõe que:

A sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de levar em conta eficazmente seus alunos, vindos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar realmente contra o fracasso escolar, de se mostrar sensíveis as questões culturais, de igualdade de sexo, de estimular a tolerância e a coesão social, entre outras demandas. Para responder às exigências da sociedade e da economia do saber, os docentes devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida (OLIVEIRA, 2014, p. 451).

É praticamente impossível o(a) professor(a) lidar sozinho(a) com tantas questões, a julgar pelo fato de não serem ofertados recursos ou subsídios necessários para que isso possa ser realizado. Pelo contrário, algumas situações determinadas pelo próprio sistema educacional contribuem ainda mais para o agravamento das diferentes e difíceis situações enfrentadas pelos(as) docentes: salas superlotadas, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, entre muitos outros fatores que poderíamos apontar. Muitas vezes as ações exigidas pelas políticas educacionais não se preocupam em resolver essas necessidades, especialmente porque as demandas vão além da conjuntura escolar.

As estratégias pensadas para a educação não fazem menção em melhorá-la, atrelando-a ao conhecimento oferecido aos estudantes, tampouco melhorando as condições físico-estruturais das escolas; e/ou investindo em salário digno para o(a) professor(a). São ações ligadas apenas ao desempenho dos alunos e alunas e das escolas nos testes realizados, a fim de alcançar as médias estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para os sistemas de ensino. Assim, vão criando um padrão, cujos testes em larga escala permeiam todas as atividades dirigidas aos(às) docentes, tais como planejamento, reuniões, currículo. Com isso, o(a) professor(a) sente-se não apenas pressionado, mas muitas vezes inútil por achar que seu trabalho não vale mais a pena.

É preciso determinar o compromisso, bem como a forma de atuação de cada agente envolvido no processo educacional, sobretudo no que compete às metas e aos objetivos que se pretendem alcançar, dando ao professor condições e recursos, que lhes permitam a realização de seu trabalho junto aos estudantes, a fim de garantir o sucesso da aprendizagem.

Compreendemos que, para impulsionar as mudanças necessárias rumo a uma educação que promova de fato a cidadania, a inclusão e a democracia, é imprescindível analisar o

sistema educacional como um todo, na tentativa de identificar os obstáculos que impedem ou dificultam o avanço escolar e social de crianças brasileiras. Após essa observância, será possível construir os caminhos que permitam essa transformação.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR OU CAMINHO PARA A EXCLUSÃO EDUCACIONAL?

Nesta seção faremos uma discussão sucinta sobre o impacto que as avaliações em larga escala vêm exercendo sobre o cotidiano escolar, tanto na criação de políticas educacionais quanto nas mudanças provocadas no interior dos espaços escolares, mudando a forma como alunos(as), pais, mães, professores(as) e escola têm conduzido e pensado o processo de ensino e aprendizagem e até a própria avaliação.

A presença das avaliações no cenário da educação brasileira adquiriu novas nuances a partir da década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb tem como objetivo avaliar a qualidade da educação por meio da aplicação de questionários e avaliações realizadas nas escolas. Fernandes aponta que

Desde os anos 90, as políticas de avaliação externa, com foco nos testes de larga escala, têm tomado a cena dos diferentes sistemas educativos estaduais ou municipais no Brasil, direcionando os currículos, definindo aquilo que vai ser ensinado nas escolas, criando os *standards* de aprendizagem (FERNANDES, 2015, p. 98).

Considerando as mudanças pelas quais a educação vem passando, é preciso reconhecer que o processo de avaliação também sofre transformações, precisando se adequar a objetivos que nem sempre reverberam em uma melhor aprendizagem, tampouco em melhorias para escolas, estudantes e docentes. Assim, a avaliação vai ganhando novos contornos e atendendo a interesses que não se restringem somente aos(as) alunos(as), trazendo como consequências controle sobre as formas de gestão e atuação de agentes do cenário escolar, no sentido de atender a diferentes demandas e determinando a qualidade do trabalho realizado nas escolas a partir do que demonstram as avaliações.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2018, sp).

A princípio, apenas os dados referentes às escolas públicas eram considerados pelo Saeb, porém, a partir de 2017, as escolas particulares também começaram a fazer parte da base de dados do sistema. Os números obtidos sobre aprovação dos alunos através do censo escolar realizado anualmente, somados aos índices de desempenho contabilizados pelo Saeb, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, 2018, sp).

A criação de um sistema nacional de avaliação é uma prerrogativa presente nos marcos normativos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no 9º artigo, inciso VI, esclarece que é incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRZEZINSKI, 2014, p. 397). O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta no Artigo 11 o seguinte:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014, p. 2).

Ainda de acordo com o PNE, que na meta 7 vincula diretamente a qualidade da educação ao Ideb, as estratégias 7.11 e 7.36 apontam, respectivamente, a necessidade de:

Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]; estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 7-9).

Uma das prerrogativas do Ideb é o estabelecimento de metas para a educação brasileira, a partir dos resultados apresentados nas avaliações em larga escala. Isso fica em voga quando observamos a meta e as estratégias acima citadas, cujo intuito é elevar a qualidade da educação a níveis apresentados por outros países, tomando como parâmetro os membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual fazem parte 35 países, alguns fazem parte da organização como convidados, inclusive o

Brasil. As notas obtidas por essas nações no Programa Internacional Avaliação de Alunos são o resultado que o governo brasileiro pretende alcançar. A respeito do Pisa, Carvalho (2009, p. 1010) explica que constitui um Programa

Lançado em finais dos anos de 1990, o Programme for International Student Assessment (PISA) é um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos escolares que se vem afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de acção da OCDE no campo educativo. A agência apresenta-o como um estudo que pretende responder às exigências dos países membros, no sentido de, com regularidade, disporem de dados fiáveis sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e, consequentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino (CARVALHO, 2009, p. 1010).

É importante não somente atender às exigências de órgãos com os quais o país está alinhado, mas compreender como podemos pertencer a esse conjunto, sem descaracterizar nossas reais necessidades culturais, sociais e educacionais e aumentar ainda mais as lacunas presentes em nossa sociedade. Mesmo que os interesses do Brasil em termos de educação pareçam convergir com os desses organismos, faz-se necessário situar-nos no tempo e no espaço, para compreendermos e buscarmos atender às necessidades educacionais dos(as) estudantes brasileiros(as).

O Governo brasileiro parece se esquecer de nossas características econômicas, políticas e sociais, que nos deixam muito aquém de outros países. Somos marcados por uma intensa desigualdade social e econômica, a qual se revela no acesso, permanência e sucesso ou insucesso de muitas crianças na escola. Assim, antes de querer que nos igualemos a nações que investem em educação, pois também possuem interesses relacionados a ela e a consideram importante para seu desenvolvimento, é preciso conhecer e compreender nossas especificidades, dificuldades e a partir daí descobrir os caminhos que podem ser trilhados, quais metas e papéis todos os envolvidos no processo educacional devem desempenhar, a fim de garantir uma educação de qualidade e reverter os fatores que têm contribuído para impedir o avanço educacional de muitos estudantes brasileiros.

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público [...]. A cada proclamação enfática dos resultados das

avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO, 2010, p. 1382).

O país tem seus próprios testes em larga escala, usados para aferir o desempenho dos estudantes brasileiros. E isso tem nos dando uma dimensão da influência que esses instrumentos exercem na condução das políticas educacionais pensadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Podemos citar a Prova Brasil, uma política de avaliação criada em 2005, com a finalidade de avaliar as habilidades dos estudantes do 5º e 9º do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa (principalmente leitura) e Matemática (resolução de problemas).

Nessa configuração, as avaliações adquirem um caráter técnico e transformam-se em instrumentos de regulação das atividades e práticas realizadas na escola, determinando os caminhos que devem seguir na construção do processo de ensino-aprendizagem. Vislumbrando uma qualidade que se distancia de conhecimentos que devem ser adquiridos, para ajudar o ser humano a superar as barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais, que impedem o seu crescimento como cidadão. Conforme Jones, Jones e Hargrove:

Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (JONES; JONES; HARGROVE, 2003, apud FREITAS 2012, p. 389).

Assim, “um sistema de currículo e avaliações nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça e classe, na ausência de recursos humanos e materiais diferentes” (APPLE, 2000, p. 71), como também não resolvem os problemas, tampouco significam que os alunos realmente aprenderam, pois bons resultados não são sinônimo de aprendizagem. Segundo Afonso (2009), a preparação dos alunos para comprovar suas aquisições acadêmicas e seu nível de conhecimento não garante uma aprendizagem real e significativa.

Para Apple (1989b), “actualmente vem-se exercendo uma enorme pressão para ter totalmente especificados de antemão e rigorosamente controlados tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à *eficácia dos custos* e à *responsabilidade* [...]” (APPLE, 1989b, p.159 apud AFONSO, 2009, p. 33 – grifos do autor). Acredita-se que esses são os caminhos para atingir uma qualidade significativa no campo educacional.

As políticas educacionais baseadas em resultados de avaliações descaracterizam a relevância da educação para a vida de uma pessoa, desmerecem o trabalho do professor e ainda condicionam as escolas a competirem entre si, para descobrir quem ensina ou tem o melhor resultado, já que este muitas vezes está condicionado à bonificação, e ainda leva os estudantes a se preocuparem apenas com notas, desconhecendo a importância do conhecimento para o seu crescimento pessoal e social.

Desta feita, se os resultados são negativos, o fracasso se apresenta e alguém precisa responder diretamente por ele, mediante o que dizem os testes padronizados. E quem mais poderia sofrer as consequências se não a escola? Haja vista está na linha de frente do processo educacional.

Não negamos o valor da avaliação, pois é importante para direcionar o fazer docente, ajudando este(a) a compreender o desenvolvimento do(a) estudante e o andamento do trabalho realizado, buscando caminhos que possam diminuir as dificuldades apresentadas, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e sua relevância dentro do contexto educacional.

Entretanto, o grave problema que notamos é o uso dos resultados das avaliações para responsabilizar os agentes educacionais pelas dificuldades da escola, determinando ações que recaem sobre professores, alunos e gestão, quando na verdade a educação é formada por uma rede de sujeitos e situações, que podem contribuir para o avanço ou fracasso do aprendiz.

É necessário compreender a quem se dirige e qual o papel das avaliações: são importantes para os estudantes na tentativa de que possam realmente levar a seu avanço educacional e sua inclusão no mundo do conhecimento? Servem ao sistema educacional como percepção dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação, escolas, alunos(as) e famílias? Há chances de resolver esses problemas ou essas avaliações contribuem apenas como medição do rendimento escolar e a partir daí determinam meios de controle e regulação dos estabelecimentos escolares?

O entendimento dessas questões pode ajudar aqueles que estão na ponta do processo de ensino e aprendizagem a caminharem juntos no sentido de determinar os meios, a fim de garantir que a educação contribua significativamente para o aprendizado do(a) aluno(a) e para o fazer docente.

Compreendendo a relevância da avaliação no cenário escolar, pensamos que ela deva ser aplicada, a fim de oportunizar a inclusão dos(as) alunos(as) e garantir um ensino de melhor qualidade valorizando a prática docente. Torna-se imprescindível a escola identificar sua importância tanto para o(a) estudante quanto para sua atuação como agente de transformação.

CAPÍTULO III

3 CAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS: OBJETIVOS E PROPOSTAS

O ensino fundamental, segundo o Artigo 208 da Constituição Federal (1988), deve ser gratuito e obrigatório e ter como fundamento a formação básica do cidadão, a inserção no mundo do conhecimento, a participação social e a qualidade de vida (PEE, 2015). Amparado em marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Governo lança mão de várias estratégias, a fim de reduzir ou superar os obstáculos enfrentados pelas crianças e adolescentes matriculados nessa etapa de ensino.

O Programa Novo Mais Educação (PNME), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal e o Pacto Nacional pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA) do governo da Paraíba são estratégias direcionadas a estudantes do ensino fundamental, com objetivos distintos, tais como: fomentar uma política nacional de formação docente; melhorar a aprendizagem; aumentar os índices escolares medidos por avaliações externas e ampliar a jornada escolar. Essas ações pretendem garantir a qualidade da educação brasileira e diminuir o chamado fracasso escolar.

Um dos primeiros pontos que abordamos em nosso trabalho, o qual se apresenta como oportunidade de melhorar a educação, é as diferentes tentativas de implantação do ensino em tempo integral.

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias (BRASIL, 2009, p. 15).

Como exemplo dessas estratégias, podemos citar: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que funcionou em Salvador, em 1950, com atividades no contraturno escolar. Em Brasília, nos anos 60, também surgiram propostas educacionais no sentido de garantir mais tempo e mais atividade escolar para os estudantes, eram as chamadas “Escola-Classe” e

“Escola-Parque”. No Rio de Janeiro, durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola, foram inaugurados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), baseados na proposta de Darcy Ribeiro. Pretendiam oferecer “Escola Integral em horário integral”. (BRASIL, 2009, p. 16-17), o objetivo era oferecer um ensino de qualidade para os estudantes em tempo integral. Além do ensino, os CIEP ofereciam atendimento médico e odontológico, uma tentativa de acolher aqueles que viviam em uma condição de vulnerabilidade social.

É preciso frisar que essas foram iniciativas isoladas e diferentes, não foram implantados em todo o país e nem foram levadas adiante por outros governantes. De modo que fica difícil compreender a importância dada à educação, quando muitas vezes se pensa nas políticas educacionais como uma proposta de governo e não de estado. Caso fossem voltadas a uma política de estado, haveria a oportunidade de vigorar efetivamente e assim avaliar seus desdobramentos.

Buscando talvez espelhar-se nas propostas citadas acima, o Programa Novo Mais Educação do Governo Federal surge como uma tentativa de oportunizar a educação integral. O Programa foi instituído em 2016 e é uma reformulação do Programa Mais Educação, criado em 2007. Tem como objetivo principal “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2018, p. 3).

De acordo com o caderno de orientações do Programa, a intenção do PNME, como estratégia educativa, é possibilitar a ampliação de tempos e também dos espaços escolares, investindo no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes objetivando erradicar o fracasso escolar (BRASIL, 2018, p. 3). Ele apresenta as seguintes propostas:

- I - Contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - Contribuir para a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - Contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - Contribuir para a ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Uma das prerrogativas do Programa é buscar uma aproximação com o Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira que haja uma melhor articulação entre suas atividades e o

trabalho realizado pelos(as) professores(as), sendo estes(as) inclusive chamados a compreender a importância de sua participação, no sentido de garantir o sucesso do Programa. Entretanto, o PPP da escola não faz nenhuma referência ao ensino em tempo integral. A comunidade também é chamada a participar, acompanhando a construção e a viabilização do Programa junto à escola.

O PNME direciona suas propostas para alguns grupos de estudantes, solicitando que a escola faça uma seleção buscando a heterogeneidade nos coletivos que serão formados, a fim de possibilitar a aprendizagem entre os pares (BRASIL, 2018, p. 6). Um dos grupos citados refere-se a estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social e de risco nutricional (uma parte considerável de estudantes da escola *lócus* da pesquisa corresponde a esse grupo). A ideia é manter os estudantes na escola, para evitar que se envolvam em situações de risco.

O município de Juripiranga não foi contemplado no ano de 2019 com o PNME e buscando atuar em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que na meta 6 (seis) preconiza “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6), decidiu municipalizar o ensino em tempo integral (única política própria instituída pelo município até o momento).

Dessa feita, para os alunos matriculados no turno matutino, suas atividades se estendiam até às 15 horas. Já os alunos do turno vespertino, chegavam à escola às 9 da manhã e ficavam até às 17 horas. Com essa proposta, a Secretaria pretendia garantir que os(as) estudantes passassem mais tempo na escola e assim pudessem ter acesso a mais refeições e às atividades disponibilizadas pelo programa municipal de ensino integral.

Neste ano de 2020, há três escolas da rede municipal funcionando em tempo integral, duas atendem turmas do 1º ao 6º ano e outra do 1º ao 5º ano. As atividades escolares se iniciam às 7 horas e se estendem até às 15h30min. No período da manhã, as turmas funcionam regularmente. À tarde, são oferecidas aulas de reforço, acompanhamento e oficinas pedagógicas, geralmente ministradas por outros(as) professores(as), seguindo o modelo do que acontecia com o PME, que referencia o programa do município. Todavia, o Plano Municipal de Educação não faz menção a um programa próprio de ensino integral, apenas discorre sobre o programa do Governo Federal e as dificuldades encontradas em sua implementação.

No âmbito nacional, notamos que aliada à ampliação da jornada escolar surgiram outras ações voltadas aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com a intenção de

melhorar os índices em leitura, escrita e matemática, dado que “indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-o o centro do debate pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 15). Nesse caso, docentes são apontados como principais responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar de estudantes. E sua prática deveria ser mudada na tentativa de resolver o problema, todavia, para isso seria preciso investir em formação continuada.

É nessa perspectiva que surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma tentativa de melhorar os índices de aprendizagem na alfabetização a partir da formação docente. A ideia central, quando da criação do PNAIC, era originar um currículo comum para a formação de professores alfabetizadores de todo o país, bem como para a alfabetização, com o objetivo de sanar os déficits de aprendizagem de estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental mostrados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Sobre isso, temos que

A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo (BRASIL, 2015, p. 12).

O referido Programa, criado em 2012 e implementado no ano seguinte, estava direcionado aos(as) professores(as) que lecionavam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, cuja proposta residia em “contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 10). O objetivo do pacto era a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental de todas as crianças das escolas brasileiras. Nesse ponto observamos uma convergência entre o PNAIC e o PNME.

O pacto estava organizado em quatro eixos considerados fundamentais para o andamento de suas atividades: I- formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; II- materiais de estudo, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; III- avaliações sistemáticas; IV- gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015).

O Programa entrou em vigor em 2013 com a proposta de formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as) nos municípios que lhe aderissem. Os(as) docentes participantes recebiam uma bolsa de R\$ 200,00 e a formação acontecia à noite ou aos

sábados. Durante o tempo em que vigorou o PNAIC (a última formação ocorreu no início de 2018), foi a maneira encontrada pelo município para a formação continuada dos(as) professores(as), já que não possuía um programa próprio para esse fim, passando a depender das políticas implementadas pelos governos federal ou estadual.

Conforme o Plano Estadual de Educação, a instituição de políticas públicas estaduais caminha no sentido de oportunizar uma educação de qualidade, que promova a inclusão e seja democrática. Nesse sentido, os índices de distorção idade/ano, apresentados pelo estado no âmbito da educação, causam preocupação ao governo, que estabelece como tentativa de universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos. O estado traça como estratégia “implantar políticas públicas de correção da distorção idade/ano em parceria com a União e os municípios com vistas a atender ao índice de 95% de conclusão do ensino fundamental na idade própria, até o último ano de vigência do PEE” (PEE, 2015, p. 27).

Embora não se apresente como uma política de correção, podemos dizer que o SOMA tem como objetivo garantir uma melhora nos indicadores educacionais das escolas públicas estaduais e municipais (nos municípios que aderirem ao Programa, firmando o pacto). A proposta vai ao encontro da determinação do Governo Federal, quanto à formação de pactos entre os entes federados, na tentativa de alcançar determinado objetivo.

Art. 1º Fica regulamentado o Soma - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, por meio do qual a Secretaria de Estado da Paraíba – SEE, em parceria com os municípios que a ele aderirem, assumem o compromisso pela superação dos desafios da alfabetização e do letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental (DIÁRIO OFICIAL, 2017, p. 4).

O Programa do governo estadual, em consonância com os pressupostos determinados pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação (2015-2025), apresenta no Art. 5º as seguintes propostas: I - alfabetização e letramento; II – superação de déficit de aprendizagem; III – formação continuada; IV – eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; V – direitos de aprendizagem; VI – princípio de equidade; VII – regime de colaboração entre os entes federados.

Outra perspectiva do Programa é estabelecer ações que possam contemplar os estudantes de todo o ensino fundamental. Embora o foco principal sejam as séries iniciais, há uma semelhança com o PNME, que direciona algumas ações para os anos finais do ensino

fundamental, mas se difere do PNAIC, que estava concentrado nos três primeiros anos dessa etapa de ensino.

Nesse sentido, as ações implementadas pelo SOMA têm como foco a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado (SOMA-PB, 2019).

O pacto entre o estado e os municípios baseia-se no regime de colaboração e firmação de algumas exigências. O governo estadual se compromete a doar materiais e recursos às escolas e aos municípios como ônibus escolares, laboratórios de informática, mobiliário, etc. O programa não aparece no PEE, embora este demonstre a importância de políticas para a educação, mas não define quais.

Não podemos negar a importância de ações que objetivam fazer a educação avançar, no entanto, elas parecem mais experimentos, como se a educação precisasse de medidas paliativas para alcançar os objetivos desejados. Considerando que estes não estão muito claros, as ações governamentais parecem estar funcionando a contento.

No tópico seguinte, apontamos os aspectos negativos que permeiam as políticas para os anos iniciais do ensino fundamental dificultando seu funcionamento e o pleno atendimento aos alunos.

3.1 LIMITES E DESAFIOS: OS DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Analisando os documentos que referenciam os programas citados e a aplicação destes na prática, percebemos que praticamente não há uma convergência e/ou diálogo entre eles. Os planos estadual e municipal fazem referência às políticas federais apenas quando se referem ao ensino integral. Embora assinalem a importância de atuar conforme aponta o PNE (2014-2024), as políticas já existentes não servem como ponto de reflexão para o que deve ser ampliado ou descartado. Podemos dizer que mais se afastam que se aproximam. E não havendo um consenso entre essas intervenções fica difícil compreender a importância que dão à educação. Essas medidas se apresentam como projetos conjunturais destinadas a resolver problemas do momento, quando na verdade deveriam ser propostas do estado, para resolver questões importantes para nosso desenvolvimento.

Outro elemento negativo que marca as políticas estaduais é a descontinuidade, característica que demonstra certa falta de organização e incoerência do governo ao implementá-las. Deve se pensar se não é justamente esse o fator principal para a permanência

dos índices negativos, haja vista não sabermos se as políticas funcionam de fato, pois não são avaliadas, não apresentam uma unidade; tampouco seguem uma sequência, que permita mensurar suas ações, bem como os efeitos na vida escolar de estudantes e docentes, pois quando se fala em educação os resultados aparecem a longo prazo, surgem gradativamente.

No que tange a essas ações, nossa percepção é de que diante dos problemas educacionais os formuladores de políticas educacionais consideram poucos aspectos para tentar sanar as dificuldades. Fala-se muito em qualidade de ensino, todavia, não há uma definição efetiva de que qualidade se pretende alcançar, já que o parâmetro estabelecido como mensuração dessa qualidade são os resultados obtidos nas avaliações externas. Essas são a principal prerrogativa quando da criação e implementação de políticas educacionais voltadas à educação básica, porém, geralmente a qualidade se refere ao que é realizado em sala de aula pelo(a) professor(a), ou na forma como a gestão do ambiente escolar deve ser conduzida. Para Imbernón

Durante muito tempo e com a chegada do mundo produtivo empresarial, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo das dimensões de inato e atributo de um produto. No entanto, a educação que trabalha com sujeitos é produto? Pensamos que não (IMBERNÓN, 2016, p. 16).

Difícilmente se associa um ensino de qualidade às condições das escolas brasileiras, às situações de vida das crianças e das suas famílias, à falta de recursos ou às condições de trabalho do professor. Segundo Libâneo (2012, p.148), “a ênfase sobre as questões da qualidade do ensino revela, contraditoriamente, certo desprezo pelas questões políticas e sociais que condicionam o sucesso do aluno e a obtenção da cidadania, bem como responsabiliza o professor pelo fracasso escolar”.

Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção – reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenção de políticas que se propõem corrigi-las. Privilegiam-se resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas (ARROYO, 2010, p. 1383).

É imprescindível uma análise das políticas educacionais e das suas principais medidas, identificando as condições políticas, econômicas, sociais e culturais dos sujeitos a quem são dirigidas, no sentido de compreender os impactos e alcance delas na vida desses indivíduos.

Torna-se necessário envolver os interesses dos(as) estudantes, da escola e dos(as) professores(as) na elaboração dessas intervenções, para que possam efetivamente mudar a

realidade educacional desses sujeitos. Uma educação que pretende ser de qualidade deve incluir todos os envolvidos no processo, pensando em como cada um pode contribuir, para que consigamos alcançar um ensino de qualidade, que contribua para a construção da cidadania, para a transformação de vidas e mentalidades e para a inserção do sujeito na sociedade.

Como estamos apontando elementos negativos referentes aos programas estudados, discorreremos acerca do Programa Municipal de Ensino Integral. Ele foi decidido pela Secretaria Municipal de Educação, entretanto, os(as) professores(as) não foram consultados(as) sobre sua viabilidade, nem mesmo uma reunião foi realizada, para que pudesse haver uma participação dos(as) docentes na implementação dessa política.

Houve apenas um questionário online para que os(as) docentes respondessem sobre a possibilidade de dobrar a carga horária, já que todas as turmas nas escolas, que receberiam as(os) estudantes em tempo integral, funcionariam regularmente pela manhã. A ampliação da jornada escolar foi apenas para os(as) alunos(as), pois boa parte dos(as) professores(as) vem de outras cidades e/ou possui dois vínculos e como a proposta está sendo aplicada em caráter experimental, muitos(as) docentes não aderiram ao Programa. Aqueles(as) que podiam lecionar de manhã mudaram de horário, outros(as) tiveram que mudar de escola, mediante a impossibilidade de mudar de turno.

Outro aspecto relacionado à instituição do ensino integral no município é que este não acompanhou o início do ano letivo, bem como não existe um currículo, uma definição efetiva do que os(as) docentes, que atendem os(as) estudantes no contraturno, devam fazer. Não houve uma interação entre os docentes regentes e aqueles que farão o acompanhamento pedagógico e/ou as oficinas pedagógicas. Estes também não tiveram acesso ao planejamento.

Não existe um direcionamento acerca do que efetivamente se pretende com o programa municipal. As orientações são para que no contraturno as atividades sejam trabalhadas de forma lúdica e dinâmica, para não cansar e/ou desmotivar os(as) estudantes. A prerrogativa principal é que esses(as) devam ficar longe das ruas. Com esse caráter tão generalista, fica difícil compreender qual o verdadeiro objetivo desse ensino integral, no que se refere à aprendizagem dos(as) estudantes.

Levando isso em conta, indagamos qual importância tem os(as) docentes no contexto educacional se suas vozes não são ouvidas em algo que os afeta diretamente? É visível a não participação do(a) professor(a) diante da tomada de decisões curriculares ou organizacionais. Geralmente não são ouvidos, não são pedidas suas contribuições e quando dadas não são

consideradas. Ficam alheios a um processo que depende efetivamente de sua participação. Sua atuação ocorre apenas no contexto da sala de aula e/ou nas atividades realizadas com o(a) aluno(a) ou no cumprimento de metas pré-estabelecidas por terceiros. Podemos configurar essa perspectiva como uma visão tecnicista e sociologista (TARDIF, 2010), as quais vão despojando o(a) professor(a) dos seus saberes e da importância de sua atividade profissional. Fazendo com que passem a ser concebidos como meros transmissores de informações ou conhecimentos.

Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir [...] (TARDIF, 2010, p. 230).

Nóvoa reforça o exposto por Tardif e denuncia que,

Na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. Estou a referir-me a um conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa (NÓVOA, 2009, s.p).

O Plano Municipal de Educação dialoga com o Programa Novo Mais Educação, quando reconhece sua importância no sentido de ofertar o ensino em tempo integral, ao passo que percebe as dificuldades em sua implementação, pois:

Isso vai requerer a construção de refeitórios em todas as escolas municipais, ampliação dos espaços físicos, salas de apoio, bibliotecas, laboratórios de ciências, reestruturação dos laboratórios de informática, construção de quadras poliesportivas [...], além do investimento em pessoal como professores, coordenadores, pessoal de apoio e técnico (PME, 2015, p.15).

Entretanto, a ausência de recursos materiais e humanos não impediu a implantação do ensino integral no município. Não se fez uma ressalva de como as propostas do programa federal poderiam ser melhoradas para atender as necessidades dos estudantes. Todavia, nas reuniões pedagógicas no início do ano letivo, o docente foi levado a refletir sobre como poderia direcionar sua prática para melhorar os índices apresentados pelas avaliações internas.

Pensando na proposta municipal de ampliação da jornada escolar, a qual esteve preocupada apenas em manter os estudantes na escola, para que não fossem expostos a situações de risco, a gestão corrobora com o pensamento do Governo federal, quando este pontua que a construção de uma educação integral perpassa pelo esforço do Estado em

garantir políticas redistributivas de combate à pobreza (BRASIL, 2009). Situação que em certa medida contribui com as dificuldades educacionais.

O interessante seria pensar em como melhorar a vida dessas crianças e de suas famílias permanentemente, para que tivessem condições de se manterem, sem depender de ações políticas inconstantes, insuficientes e temporárias.

O Programa se apresenta mais como uma tentativa de acolher os estudantes que oferecer um ensino de qualidade, o que Libâneo (2012) define como escola de acolhimento para as crianças pobres, enquanto as ricas recebem o ensino de qualidade. Não que isso seja um erro, mas é insuficiente para resolver a desigualdade econômica e social de uma parcela considerável da população brasileira (incluindo as famílias das crianças da escola *lócus* deste estudo), cujos estudantes abandonam a escola para poderem trabalhar e contribuir com o sustento da família. Este é um dos desafios dos programas de ensino integral: ampliar com qualidade o tempo dos(as) estudantes na escola, de modo significativo e responsável para toda a comunidade escolar.

No que se refere à formação docente, o grande desafio do município é pensar em uma proposta que possa realmente atender às necessidades da educação municipal. Enquanto vigorou, o PNAIC serviu a esse propósito, mesmo não atendendo a todos os docentes, já que estava direcionado a um grupo específico.

Embora o programa não esteja mais em funcionamento, faremos alguns apontamentos a respeito dele. Em primeiro lugar, a distribuição dos materiais disponibilizados (um dos eixos fundamentais para o funcionamento do Programa) aos professores(as) participantes da formação foi irregular, haja vista a quantidade ser insuficiente. Enquanto alguns(mas) professores(as) e escolas receberam livros paradidáticos, provenientes dos recursos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), outros(as) receberam jogos educativos. Tanto os livros quanto os jogos não foram disponibilizados para todos(as) os(as) professores(as) e/ou escolas do município, assim como as bolsas não foram pagas a todos(as) os(as) professores(as) que faziam parte do programa de formação.

Outro ponto negativo (assim como o PNME e o SOMA) foi o fato de o programa está focado em Português e Matemática. Mesmo que fosse trabalhado o conteúdo de outro componente curricular, deveria ser desenvolvida alguma atividade que pudesse contemplar conhecimentos referentes às disciplinas citadas. Essa orientação relaciona-se com o fato de os conteúdos desses componentes serem a mola propulsora dos testes e avaliações em larga

escala. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Juripiranga (2015, p. 53), é importante “priorizar as disciplinas de alfabetização como forma de melhoria do desempenho dos educandos com deficiência na leitura e escrita”.

Nossa compreensão a esse respeito é de que se faz necessário aprender aquilo que possa trazer um retorno imediato, do ponto de vista de se inserir nesse contexto produtivo e demonstrar que pode ter sua produção medida, contada. A prática pedagógica focada em dois componentes tem trazido consigo a fragmentação curricular, limitando o acesso dos(as) estudantes aos conhecimentos referentes à língua portuguesa e à matemática, somente. O que para Imbernón (2016, p.56) “é grave, e não é uma questão metodológica, mas de impacto profundo, já que provoca uma desconstrução dos saberes e, portanto, introduz na educação uma atomização, uma superficialidade dos conhecimentos”.

A fragmentação curricular não contribui com uma formação humanista e integral do sujeito, mas se concentra nas disciplinas tradicionais do currículo, o que nos faz questionar por que apenas Português e Matemática merecem tanta atenção desses programas? As demais disciplinas não são igualmente importantes?

Nesse caso, a avaliação deveria se dirigir a todo o currículo. Isso nos remete ao pensamento de que a preferência por esses componentes se deve a preocupação em oferecer um conteúdo próximo da realidade que os estudantes das camadas populares enfrentarão, quando inseridos no mercado de trabalho. Priorizando alguns conhecimentos em detrimento de outros, determinam o currículo escolar, decidem quais saberes devem ser transmitidos aos estudantes e até a condução da própria aula. Como se os desafios que nos são postos diariamente, dependessem unicamente de conhecimentos matemáticos ou de língua portuguesa.

Quanto ao Programa do governo paraibano, já aparecem algumas falhas. Segundo as professoras, não chegou material que as pudesse auxiliar no andamento das atividades, tampouco realizaram formação com os docentes. A vice-gestora afirmou que no ano de 2018, 1º ano de funcionamento do Programa nas escolas municipais de Juripiranga, o SOMA disponibilizou alguns recursos didáticos como livros e cadernos de atividade tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) estudantes, mas até agora nada foi entregue.

Quanto à formação para os professores, ela ocorreu apenas no segundo semestre do ano letivo, assim como o material de apoio. A maneira de registrar as aulas também mudou. Com a chegada do Programa, as cadernetas tornaram-se on-line, entretanto, algumas

professoras não dominavam o uso do computador e da internet, de modo que tiveram dificuldade em fazer esse registro e não houve nenhuma formação para esse fim.

Embora consideremos a importância dessas iniciativas, é perceptível que não são pensadas em um contexto geral, mas focam apenas em questões pontuais, de modo que na maioria das vezes essas políticas não funcionam, haja vista desconsiderarem a realidade das escolas. O que se percebe, quando da análise dessas ações, é a forma repentina como são implementadas e mais ainda, a maneira como são bruscamente desfeitas, gerando, tanto na escola quanto nos sujeitos a quem são dirigidas, mais confusão que bons resultados. Não existe uma preocupação em aplicar ou gerir essas ações, quais caminhos deverão ser seguidos, para que se possa melhorar a qualidade da educação. E como as políticas não passam por um processo de avaliação interna, não se sabe em que ponto obteve sucesso ou fracasso, o que pode ser aprimorado ou desconstruído, ficando a comunidade escolar a mercê dos interesses de atores externos a sua realidade.

Todos esses elementos causam angústia no(a) professor(a), por se sentir sobrecarregado, diante de tantas cobranças e ainda ser responsabilizado por muitos dos aspectos negativos que marcam o processo educacional brasileiro. O sucesso dos estudantes é obrigação do(a) docente, o fracasso, sua culpa. De um jeito ou de outro, toda a responsabilidade recai sobre o professor, que muitas vezes não dispõe de recursos ou condições de trabalho, que lhe possibilitem a realização de uma atividade decente e de qualidade. A carga sobre o docente é muito pesada, além das questões relacionadas à educação, tem que reconhecer e buscar ajudar os estudantes em suas necessidades, muitas vezes sem formação e sem apoio de outros sujeitos.

Faz-se necessário pensar se o sistema de avaliação está alcançando os alunos e alunas dos anos iniciais ou mostrando as fragilidades de um sistema, o qual muitos parecem não querer enxergar, preferindo colocar sobre os ombros dos professores os problemas da educação e a obrigação desses em resolvê-los.

Questionamos qual o papel e o lugar do professor nessas políticas, considerando que é o profissional mais cobrado pelo sistema, pela família e pela sociedade como um todo para resolver os problemas relacionados à educação. Percebemos que a formação é insuficiente para dar o respaldo de que esse profissional necessita para realizar seu trabalho. Reiteramos também que as condições de trabalho não têm ajudado muito, salas superlotadas e estrutura física inadequada. Aliado a esses problemas, o próximo capítulo vai discorrer acerca de como as políticas educacionais impactam o fazer docente

CAPÍTULO IV

4 IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: LACUNAS ENTRE A VALORIZAÇÃO E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Neste último capítulo, refletimos sobre como as políticas educacionais impactam o fazer docente dentro da escola e como as professoras têm sua subjetividade afetada quando não são valorizadas.

Segundo Tardif (2010), antes mesmo de começarem a ensinar, os futuros professores já possuem uma formação, pois o tempo em que estavam imersos em uma sala de aula oportunizou a aquisição de crenças, representações e imagens sobre o que é ser professor, sobre o que é ensinar. Desse modo, os saberes docentes vão se constituindo ao longo do tempo, a partir das vivências experienciadas pelo sujeito.

Conforme Dubar (2012), as atividades de trabalho dão sentido à existência do ser humano, tanto no sentido individual quanto no coletivo, pois não se revelam apenas como uma troca econômica, mas possuem uma dimensão simbólica que confere ao sujeito a realização de si e o reconhecimento social. Acreditamos que por meio da docência tocamos a vida de muitas pessoas e possibilitamos a realização de sonhos e conquistas importantes para diferentes sujeitos.

Isso ocorre porque os(as) professores(as) possuem saberes indispensáveis a sua atuação no espaço escolar e de acordo com Tardif (2010, p. 228) “ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. No entanto, o que se observa muitas vezes é que esses saberes não são considerados importantes, especialmente se o(a) professor(a) não possui uma formação, apontada como necessária ou satisfatória perante a comunidade escolar.

“Com minha formação não dão valor, pois não tenho curso superior”. Essa é a resposta de Dália, quando questionamos a professora sobre sua percepção acerca da relação entre sua formação inicial, o reconhecimento e a valorização. De acordo com sua percepção, a experiência adquirida no decorrer de 18 anos como professora não oportuniza a valorização profissional, elemento imprescindível na construção da identidade docente. Por meio das respostas das professoras, percebemos que há uma lacuna significativa entre o trabalho que realizam cotidianamente e a resposta, tanto da comunidade escolar como do sistema em si.

Ainda assim, elas se sentem preparadas para exercer sua profissão a partir de sua formação.

Partindo desses pressupostos, vemos a formação inicial como ponto chave para uma trajetória mais ampla e necessária ao fazer docente. Embora seja insuficiente para garantir a execução do trabalho em sala de aula, é um passo importante na busca por esse caminho. Daí a importância de está aliada a novas aprendizagens construídas com a formação continuada e ao longo da experiência, tornando-se base fundamental para que o(a) docente perceba a importância da atividade que realiza e através dela possa se inserir em um contexto que lhe permita o reconhecimento de sua profissão e de si mesmo como sujeito.

Rosa aponta que o reconhecimento é muito importante no sentido de se sentir valorizada, ao passo que “os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, a violência na escola, o desafio de ser considerada responsável pela não aprendizagem dos alunos, entre outros” dificultam a valorização e o sentimento de pertença da professora.

O Plano Municipal de Educação faz uma pequena referência à formação docente e o faz no sentido de melhorar os índices apresentados pelos alunos nas avaliações e assim conseguir sua aprovação. “O investimento em formação continuada para os professores também deve ser um objetivo que vise à melhoria dos índices de aprovação” (PME, 2015, p.29). Notamos mais uma vez a preocupação não com a aprendizagem dos(as) estudantes, menos ainda com as condições de trabalho do(a) docente, mas com o desempenho nas avaliações, sejam elas internas ou externas e o direcionamento da formação docente no sentido de garantir a elevação desses índices. Todavia, o município não possui uma política de formação docente, ficando na dependência dos Programas de Formação disponibilizados pelos Governos Federal ou Estadual.

A formação de professores prevista na Lei De Diretrizes e Bases da Educação (1996, s.p), no Artigo 61, preconiza “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]”. Ela ainda é reafirmada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Meta 15, quando visa “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação[...]”. Assunto que tem despertado o interesse de vários pesquisadores que se debruçam sobre o tema e buscam compreender até onde ela tem permitido uma prática educativa que venha de fato a contribuir com o fazer docente e, sobretudo, com a construção da identidade profissional.

Dourado (2015) enfatiza que essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC,

constituiu-se como componente essencial à profissionalização docente. Freitas diz que

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (FREITAS, 2014, p. 428).

Diante dessa tessitura, inquietamo-nos no sentido de compreender como a formação e o trabalho docente vêm sendo pensados em interface com as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos resultados dos(as) alunos(as) dessa etapa de ensino nas avaliações externas. Que importância tem o papel do(a) professor(a) no cenário educacional, sobretudo, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental? Sua atuação tem sido vista como contributo para elevar a qualidade da educação brasileira? Ou essas estratégias têm apenas sobrecarregado os(as) docentes e levando-os a cumprir metas determinadas pelo sistema educacional, a partir dos resultados de avaliações internas e externas? São preocupações pertinentes diante de um cenário de mudanças sociais no que se espera da educação, mas também de permanências quanto aos problemas e estratégias pouco efetivas para solucioná-los.

Girassol evidencia que os baixos salários, a falta de respeito e a ausência de participação da família são elementos que dificultam não apenas a valorização, mas o trabalho docente. Somados a outros fatores que têm dificultado a percepção da valorização docente, como a existência de uma lacuna entre esta e a formação profissional, vemos que ainda falta muito para que seja alcançada, acreditam que um bom salário seria um caminho importante. Lírío nos diz o seguinte:

Entendo que, se as políticas públicas educacionais fossem pautadas na valorização desse profissional, com certeza contribuiriam para que a categoria estivesse satisfeita com salários dignos, condições de trabalho adequadas, estrutura condizente com as necessidades de cada realidade e formação continuada frequente que provocaria impactos e mudanças na educação brasileira (LÍRIO, 2019 - QUESTIONÁRIO).

Outro aspecto que precisa ser considerado diz respeito às próprias ações governamentais voltadas para os anos iniciais, que desconsideram a realidade educacional e sociocultural das comunidades, dificultando não apenas sua implementação, mas, sobretudo, o trabalho docente. É o que nos dizem Tulipa e Girassol, respectivamente: “acho falho, não sou

contra, mas poderia ser mais concreto na sua prática”.

Os programas de alfabetização em que já participei traz um contexto pensado em um todo e não nas particularidades de cada um, avalia um todo com os mesmos requisitos desconsiderando as dificuldades de cada um. Particularmente não gosto desses programas (GIRASSOL, 2019 - QUESTIONÁRIO).

O que temos observado é que o(a) docente tem sido constantemente cobrado(a) e responsabilizado(a) pelos obstáculos que a educação enfrenta; uma marca trazida pelas avaliações, a responsabilização da escola pública e seus agentes, balizada pelos resultados demonstrados nos testes em larga escala. Os resultados têm servido de base para desqualificar e desvalorizar o trabalho do professor e da professora, seu salário, o funcionamento da escola e o processo educacional como um todo. Freitas (2012, p. 392-393) aponta que “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude”.

Como o sucesso do processo educacional pode ser alcançado se nós, professores e professoras, não somos respeitados(as) em nossa subjetividade, quando esta faz parte de quem somos? Quando nosso trabalho não é considerado para além dos índices, fica a sensação de que não fizemos o suficiente.

Questionamos as docentes se observam alguma relação entre os programas aqui relacionados e a formação continuada. A maioria respondeu que sim, mas, com algumas ressalvas. Petúnia salientou: “ainda que sejam insuficientes, os programas contribuem para o aprimoramento dos novos conhecimentos, principalmente no que se refere a novas metodologias de ensino”.

Acerca das avaliações em larga escala destinadas aos(as) alunos(as) dos anos iniciais, as professoras pontuam pontos positivos e negativos na aplicação desses mecanismos. Tulipa as considera insuficientes, “pois não estão de acordo com o nível de aprendizagem dos educandos”. Além disso, são instrumentos que avaliam também a professora e o professor. As docentes são quase unânimes em afirmar que as avaliações em larga escala têm provocado mudanças no cotidiano escolar.

Dália afirmou: “estamos vivendo isto aqui em nosso município, foi feita uma avaliação e o resultado foi péssimo, tivemos que mudar nossas práticas e até mesmo planejamento”. Logo, o(a) professor(a) precisa mudar sua atuação, para se adequar a uma

determinada demanda sem, contudo, obter respaldo por sua contribuição naquela comunidade por outras atividades que não sejam as avaliações. Isso demonstra a influência desses mecanismos no contexto escolar, pois eles trazem novas formas de agir e (re)configura o fazer docente para atender a essas expectativas. Corroborando com essa informação, citamos:

[...] o que obrigou os professores a mudar a forma de educar não foi apenas a escolarização, mas foram também as reformas educacionais, os vaivéns da organização escolar, as novas tecnologias, a mudança social etc. Um esforço às vezes pouco reconhecido profissional e socialmente (IMBERNÓN, 2016, p.41).

As avaliações não trazem mudanças apenas no que se refere ao trabalho realizado na escola, também existe a prerrogativa de atrelar a remuneração aos seus resultados. Conforme Oliveira (2014), essa é outra questão que deve ser analisada, quando se fala em valorização docente, a vinculação entre a remuneração e os resultados apresentados nas avaliações externas, pois muitas vezes isso contribui para deslegitimar e desautorizar a atuação docente, dificultando ainda mais a construção de uma identidade profissional e o sentimento de pertencimento e importância social que a profissão deve ter.

As professoras mencionam a relação entre os resultados das avaliações e a elaboração e implementação de políticas educacionais. Lírio comenta: “com certeza, esses resultados servem de parâmetro para a elaboração de políticas educacionais. Contudo, criamos uma expectativa no tocante a esses resultados, isso por acreditar que teremos melhores condições de trabalho, maior valorização e uma aprendizagem significativa”.

A esse respeito, podemos citar Freitas, que expõe:

Em que pesem inúmeros estudos recentes, observa-se nos últimos anos a resistência de estados e municípios à implementação integral do Piso Salarial Nacional Profissional e da carreira do magistério. Essa resistência, na realidade, articula-se ao aprofundamento dos processos de controle e regulação, agora vinculados ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e ao intuito da concessão de bônus sob uma avaliação de caráter meritocrático, bem como à flexibilização e desprofissionalização do magistério com a contratação de profissionais sem a formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam (FREITAS, 2014, p. 439).

Considerando algumas intervenções dentro das políticas educacionais para os anos iniciais, observamos que muitas vezes a formação docente adquire um caráter tecnicista, voltada apenas à prática pedagógica, pensa-se que desse modo será capaz de se adaptar a qualquer contexto pedagógico. Essa é nossa percepção no que se refere às avaliações, pois

muitas vezes os(as) estudantes são treinados para isso. Cabendo aos docentes o dever de elaborar suas avaliações nos moldes das avaliações externas, para que os discentes sejam capazes de se familiarizar com esses instrumentos.

A respeito das ações perpetradas no ambiente escolar, Sampaio (2016, p. 17) esclarece que das “intervenções ao trabalho escolar: é preciso respeitar o que já se faz e relativizar expectativas de transformar a escola num piscar de olhos, a custa de documentos ou de imposições”. É importante compreender os elementos ligados à prática docente a partir dos saberes construídos pelo(a) professor(a) no intercâmbio com os(as) colegas, os(as) alunos(as) e o próprio ambiente escolar, compreendendo que o trabalho docente envolve uma rede de sujeitos e componentes, os quais só alcançarão um objetivo comum se caminharem na mesma direção, do contrário, sempre haverá desencontros no que se pretende atingir.

Partindo desse pressuposto, torna-se cada vez mais urgente uma política de formação docente, orientada por uma perspectiva ampla, pautada na profissionalização, na crença no trabalho e na importância social do professor, partindo dos imperativos ditados pela própria escola, a partir de sua cultura. Conforme Tardif (2010), o saber docente é plural, pois se constitui a partir de vários canais que convergem os saberes das disciplinas, dos currículos, saberes profissionais e a experiência construída ao longo do tempo. Tudo que fazemos, vivemos e somos contribui para a construção da nossa profissão.

Faz-se necessário enxergar que nós, docentes, temos um papel imprescindível na transformação da sociedade, pois como cidadão e cidadã precisamos situar-nos em um conjunto de situações e elementos, que busquem a transformação individual e coletiva. Porém, é preciso entender que a tão sonhada qualidade do ensino deve estar relacionada a docentes bem formados e informados, com condições dignas de trabalho e salário justo, entre outras demandas. Nesse sentido concordamos com a citação abaixo:

Um ponto de partida que consideramos fundamental é não se conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social (CANDAU, 2008, p. 83).

Deve-se pensar em uma formação inicial e continuada que de fato venha oportunizar a significância do(a) professor(a) dentro da escola, que permita condições dignas de trabalho, o que vai refletir na aprendizagem e rendimento dos(as) alunos(as).

Diversas questões contribuem para dificultar o trabalho realizado pelo professor.

Conforme Oliveira (2014, p. 450), “[...] esses profissionais vivem processos de desqualificação e desvalorização em consequência de políticas públicas que têm expandido a cobertura escolar, sem garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas”. Segundo Nóvoa (2017, p. 1109) “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo”. Todas essas situações, somadas a outras não tão visíveis, contribuem para a desmotivação e para a desvalorização pessoal e profissional do(a) docente.

Além desses fatores, temos a realidade sociocultural de muitas escolas e comunidades, elementos que juntos provocam uma desqualificação e uma desvalorização profissional, causando muitas vezes problemas de saúde e desgaste profissional. Para Candau (2008), ser professor hoje implica exercer uma atividade arriscada, que desafia nossa resistência, saúde e equilíbrio emocional e a capacidade de enfrentar conflitos e construir experiências pedagógicas significativas.

No momento em que não consegue lidar com todas as questões relacionadas ou não a sua atividade, o(a) professor(a) é chamado de preguiçoso, desinteressado e acusado de fingir que ensina, especialmente quando da divulgação dos resultados das avaliações externas. Alguns colegas de níveis diferentes de ensino alegam que o professor não precisa de formação continuada, apenas a inicial dá conta de garantir sua atuação em sala de aula.

Refletindo acerca das condições em que se assenta a educação pública brasileira, dizer que professores(as) não ensinam, porque não querem ou são preguiçosos, soa como uma afronta e um desrespeito para com o(a) professor(a) da educação básica. São muitas as responsabilidades lançadas ao(a) professor(a), sendo que algumas nem são de sua alçada, mas parece que este(a) já se tornou um profissional multitarefa, tendo que atender a diversos interesses, esquecendo muitas vezes do seu papel e de sua importância na sociedade.

As condições perversas que contribuem para a degradação de uma profissão - baixa qualidade da formação e condições inadequadas de trabalho, entre as quais se incluem baixa remuneração, carreira com jornadas inadequadas e falta de uma política de aprimoramento profissional constante - ocorrem há décadas em nossas escolas públicas, comprometendo o desenvolvimento pleno das potencialidades dos professores em seu trabalho pedagógico, submetendo grande parte deles **à dupla jornada em duas** ou mais escolas e a condições de *stress* dos que se responsabilizam pelas demandas cotidianas no espaço de trabalho (HYPÔLITO, 2012, apud FREITAS, 2014, p. 439 - grifos da autora).

Concordamos com o autor e pensamos que as políticas educacionais podem mudar essa realidade, quando considerarem as condições de trabalho docente bem como outros fatores, como sugerem as professoras, que apontam como principal elemento a realidade da comunidade escolar, partindo do contexto local. Conforme aponta Petúnia: “deveria se incluir de forma efetiva a comunidade escolar para elaborar essas políticas, pois na maioria dos casos são políticas educacionais platônicas”. Desse modo, nem a realidade, menos ainda a necessidade desses sujeitos são respeitadas.

Dália salientou: “deveria ser a realidade de cada município ou até mesmo de cada escola”. A educação deve ser pensada não apenas diante das transformações que ela pode representar individual ou coletivamente, mas, sobretudo, considerar a importância dos diferentes sujeitos que dela dependem e fazem parte, para que assim se possa conduzir um processo educacional capaz de produzir mudanças significativas no sentido de garantir a cidadania, a democracia e a efetivação do sujeito como cidadão ativo, crítico e participativo no mundo em que se insere. Sendo capaz de suscitar mudanças significativas na sua vida e na comunidade. Essa é a educação de qualidade que queremos e da qual precisamos. “A meta da qualidade é a cidadania democrática. Para tanto, é preciso desenvolver saberes, procedimentos e atitudes que permitam dar sentido à vida dos estudantes para participar na criação de um mundo melhor” (IMBERNÓN, 2016, p. 20).

Acreditamos que por meio da educação, o indivíduo torna-se capaz de lidar com situações que exijam uma tomada de decisão, a qual não envolva necessariamente produzir ou consumir, mas sim transformar a si mesmo, sua mente e o mundo que o cerca, agindo coletivamente em defesa de algo maior, seus direitos e também do outro. Consideramos que a educação é imprescindível para a transformação social e cultural de uma pessoa e da comunidade em que vive.

Não podemos desconsiderar o papel exercido pelo(a) professor(a) para provocar as transformações desejadas e alçar a educação ao patamar de importância que ela realmente possui. “A apropriação do saber é um direito do cidadão, e é dever da educação escolar proporcioná-la, já que o conhecimento é requisito necessário para que as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos participem da vida social” (Brzezinski, 2014, p. 122). Mas, para que isso realmente aconteça, torna-se necessário descortinar o valor social da educação tanto para a sociedade quanto para o sujeito a quem é direcionada.

Um passo inicial para tornar isso real é assumir o compromisso em torno da viabilização de uma formação docente adequada, que possa de fato contribuir para um ensino

de qualidade e permitir ao professor sua atuação em sala de aula de modo a construir sua identidade docente, compreendendo a relevância de seu papel no contexto social em que está inserido.

Entendemos que a formação docente, num viés emancipatório, deve assumir como intencionalidade a formação tanto para o “mundo do trabalho” quanto para o “mundo da vida”. Esse tipo de formação deve ter como características essenciais um conjunto de conhecimentos didáticos-metodológicos que habilitam o professor para o “mundo do trabalho”, e conhecimentos teórico-políticos, relacionados aos fundamentos da educação que capacitam, numa formação omnilateral, para o “mundo da vida” (COSTAS *et al.*, 2017, p. 137).

Aliado ao compromisso com a formação, deve estar o entendimento de uma política de valorização dos profissionais da educação, oferecendo condições adequadas de trabalho, salário digno, planos de cargos e carreira. Desse modo, é possível começar a buscar, através da formação, a qualidade da educação e melhorar os níveis de ensino. Mais importante, oportunizar ao docente a consciência de que o trabalho por ele realizado é extremamente importante e decisivo para o desenvolvimento social da comunidade onde vive e da sociedade como um todo.

Essa é uma profissão que não só reverbera em outros campos de atividade, mas que também permite ao indivíduo vislumbrar novas possibilidades de vida por meio da construção de saberes, que o incluirão em diferentes cenários, garantindo a sua participação ativa e efetiva em diferentes campos e espaços.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009, s.p).

Para Gatti (2010), o processo de profissionalização docente deve se assentar sobre uma base sólida, forjada na construção de conhecimentos e formas de ação que lhe permitam confrontar-se com problemas complexos, fazendo uso de diversos aparatos, sejam estes cognitivos e/ou afetivos, no sentido de resolvê-los. Desse modo, fugirá da visão reducionista que muitas vezes lhe confere o papel de missionário, de alguém vocacionado para aquela atividade.

Faz-se necessário uma formação que permita ao docente o reconhecimento do seu trabalho e seu valor social; salário digno, boas condições de trabalho, recursos didáticos, e não

apenas determinações e decretos que não passam de cobrança e em nada contribuem para a atuação docente e a aprendizagem dos estudantes. É salutar pensar na relevância do ensino fundamental para a continuação dos estudos de meninos e meninas, que ainda sonham em seguir pelo caminho do aprendizado e do conhecimento.

À medida que vai construindo seus saberes teóricos, a prática vai dando o suporte para a atuação diária, de modo que a experiência docente deve ser levada em conta quando se fala em formação. Assim, a escola e os(as) professores(as) constituem pontos importantes para um intercâmbio constante com o objetivo de aproximar experiências, socializar vivências e saberes diferentes que se complementam e se ampliam após essa troca. Segundo Nóvoa (2009, s.p), “a escola deve ser pensada como o lugar da formação dos professores como um espaço da análise partilhada das práticas” e a “docência deve ser vista como coletivo”. Partindo dessa perspectiva, o trabalho docente se configura como uma atividade em equipe, importante para construir parcerias dentro da escola, bem como para compreender seu funcionamento e ampliar os horizontes da profissão.

A experiência deve se constituir como um fator relevante no tocante à formação, dar voz ao(à) professor(a) é de suma importância naquilo que se pretende construir acerca de conhecimento e de profissionalização docente. No entanto, muitas vezes esse saber é subestimado, pois é mais importante ouvir especialistas, pelo menos do ponto de vista teórico e técnico, sobre o quê e como ensinar, do que aproximar docentes e futuros docentes, naquilo que Nóvoa (2009) nomeia de “formação construída dentro da profissão”.

Continuando, ele diz que “professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. E que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Um eu único, composto por várias dimensões, que se formam na escola e nesta também forma, participando de diversos processos de intercâmbio com outros sujeitos, os quais compõem o âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é condição fundamental para provocar mudanças individuais e coletivas. É importante para garantir o desenvolvimento social, a construção da cidadania e a busca pela democracia. Por esses motivos, deve ser uma busca constante, pois sua oferta é fruto da luta de muitas pessoas, de modo que é um direito humano e deve estar acessível a todo cidadão. Ela é vista como um processo de empoderamento, dado que, por meio dela, o sujeito pode despertar para o enfrentamento de seus problemas, alcançando confiança em si mesmo e fazendo uso de seu potencial transformador na comunidade em que está inserido.

Considerando seu poder transformador, acreditamos que a educação não deve ser pensada como uma mercadoria, algo que possa ser mensurado por avaliações ou testes padronizados, mas que sua oferta seja vista como o que ela efetivamente é: um direito humano, que permite ao sujeito buscar outros direitos e transformar sua vida a partir da consciência de si e de seu papel como indivíduo e como coletivo social. Sendo assim, deve ser compreendida como a porta de entrada para mudanças reais e possíveis na vida de diferentes indivíduos, especialmente daqueles que estão excluídos e silenciados na sociedade.

Percebemos que nem todas as ações destinadas à educação convergem para promover um ensino de qualidade e que permita a ascensão do sujeito, embora as palavras do Sistema e daqueles que dizem pensar a educação, queiram evidenciar o contrário. Todavia, o professor sabe que, na prática, o que se observa é que essas ações estabelecem relações causais simples, sem pensar no todo, focando suas intervenções em determinadas disciplinas e etapas escolares.

Observamos que a iniciativa do Estado para resolver os problemas ligados à educação não surge a partir das necessidades da comunidade escolar, mas sim baseada no desempenho e nas notas obtidas pelas escolas, pela realização exclusivamente das avaliações externas. Pois os(as) alunos(as), professores(as) assim como suas ações precisam responder à sociedade aquilo que lhes é cobrado numericamente, no sentido de vislumbrar novos investimentos e respaldar os custos que o Governo tem com a educação. É importante não somente atender as exigências de órgãos com os quais o país está alinhado, mas compreender como podemos nos situar e pertencer a esse conjunto, sem descaracterizar nossas necessidades culturais, sociais e educacionais e assim aumentar ainda mais as lacunas e desigualdade presentes em nossa sociedade.

Acreditamos na importância das políticas educacionais no sentido de vislumbrar ações e intervenções que pensam em melhorar a educação. No entanto, sabemos que essas estão

muito aquém daquilo que os(as) estudantes precisam, pois não pensam na realidade desses sujeitos, nem em suas necessidades educacionais, haja vista a forma como são implantadas. É preciso não apenas querer que nossas crianças e adolescentes se saiam bem em testes, ou que possam servir como mão de obra para o mundo do trabalho, que é injusto, competitivo e muitas vezes desumano; é preciso que lhes possibilite a percepção de sua dignidade e valorização como pessoa.

Pessoas não são mercadorias, são sujeitos dotados de subjetividades, interesses, conhecimentos que os tornam únicos. Assim, não deveriam estar na escola para dar uma resposta através de números a quem quer que seja. Especialmente sob o falso pretexto de igualdade de oportunidades, quando sabemos claramente que as condições e circunstâncias de vida de cada um interferem no acesso a essas oportunidades.

É preciso respeitar o ser humano, compreender a importância da educação em sua vida, para que assim possa vislumbrar uma educação que lhe oportunize a aquisição de conhecimentos e a luta pela construção da cidadania, rumo a uma sociedade democrática e justa. Talvez isso seja utópico, entretanto, toda conquista parte de um sonho, e a educação só terá de fato qualidade, quando o indivíduo que a ela teve acesso puder perceber que ele é mais que um sujeito social; é uma pessoa que merece ser tratada com dignidade, respeito e consideração, não é apenas um trabalhador, mas um ser ativo e pensante em sua comunidade.

Esses aspectos devam ser considerados na elaboração de políticas educacionais, no sentido de oportunizar a tomada de decisão por parte dos(as) professores(as), ouvindo suas vozes e contribuições, visto que esses profissionais estão diretamente envolvidos no processo educacional. É injusto que não possam participar de decisões que incluam a sala de aula ou os estudantes.

Nosso trabalho buscou como objetivo geral problematizar as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental no contexto de suas principais ações (programas educacionais e avaliações de rendimento) e sua interferência na formação docente. Cremos que diante de todas as argumentações e posições teóricas assumidas, pudemos atingi-lo, como também realizamos movimentos de discussão teórica, os quais nos possibilitaram efetivar nossos objetivos específicos, os quais residiram em: desvelar as principais ações das políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental em interface com os resultados de avaliações externas; dissertar sobre alguns elementos relacionados ao fracasso escolar; e identificar a percepção dos(as) docentes acerca das ações das políticas educacionais para os anos iniciais e seus impactos em sua formação continuada.

Com a problemática instaurada a partir de nossas vivências e observações em sala de aula, enfatizamos que realizar este trabalho não foi fácil, pois as leituras oportunizaram o surgimento de mais dúvidas e incertezas acerca dos caminhos que a educação vem tomando, entretanto, a sua feitura nos possibilitou a certeza de que ela é a trilha e que deve ser percorrida para a construção de novas mentalidades e novos sonhos. As fontes utilizadas nos oportunizaram a obtenção dos objetivos pretendidos, mas também fortaleceram a construção de novos conceitos. Serviram como ponto de reflexão sobre a importância da pesquisa em educação, do papel que precisamos desempenhar, a fim de garantir nosso senso de pertença e dignidade profissional e pessoal.

Por fim, reiteramos uma de nossas justificativas expostas no início deste estudo: acreditamos na importância desta pesquisa como ponto de reflexão acerca das políticas educacionais e seus desdobramentos para todos os envolvidos no processo educativo. Assim, não podemos falar em educação de qualidade sem pensar no importante papel desempenhado pelas professoras e professores, para que ela seja alcançada, tampouco podemos garanti-la, sem considerar as especificidades de nossas alunas e alunos e das escolas onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de educação**. n. 22, Jan./Fev./Mar./Abr., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica a accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista lusófona de Educação**, v. 13, n. 13. 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 10 abr. 2019.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 mar. 2019.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. **Em aberto**. vol. 11, n. 53, jan./mar. Brasília, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1839>. Acesso em: 15 dez. 2019.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO. **Inep**. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BOLÍVAR, Antonio. Nueva gobernación em educación y dinâmicas para la mejoría: presión versus compromiso. In: Maria de Lourdes Pinto de Almeida [et al.] (Orgs.). **Estado, políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística-IBGE**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/juripiranga/panorama>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2019

BRASIL. **Programa Mais Educação**: Passo a passo. Brasília: MEC, [200?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Programa Mais Educação - Passo a passo. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRETAS, Silvana Aparecida. CARVALHO, José Ricardo. Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p.67-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? *In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). Educação: temas em debate*. 1.ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. *In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação Em Direitos Humanos: Temas, Questões e Propostas*. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica: aprendizagem e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. SILVEIRA, Denise Tolfo. **A pesquisa científica**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21969526-Unidade-2-a-pesquisa-cientifica.html>. Acesso em: 8 jun. 2019.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. FERRAZ, Ana Paula dos Santos. MEDEIROS, Bruna de Assunção. THESING, Mariana Luzia Corrêa. Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p.133-149, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DIÁRIO OFICIAL. **DOE**. João Pessoa, 22 de setembro de 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ.**

Soc. Campinas/SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, Abr./Jun. 2015, ISSN 0101-7330. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 14, p. 351-367, maio/ago. 2012.

ENKVIST, Inger. **Educação**: guia para perplexos. [Tradução de Felipe Denardi] Campinas, SP: Kírion, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VEREADOR JOSÉ GRIMAUDDO TAVARES. **Projeto Político Pedagógico**, Juripiranga, 2017-2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. **In**: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). **Educação**: temas em debate. 1.ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

FERNANDES, Claudia. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. **In**: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). **Educação**: temas em debate. 1.ed.- Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em:
<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p.379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 fev. 2019.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, v. 29, n. 78. Campinas, may./aug. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 fev. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. [Tradução: Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **IDEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 maio 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi- 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MELLO, Guiomar Namó De. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** [online], 2000, vol.14, n.1, pp.98-110. ISSN 0102-8839. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jul. 2019.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba mais - Programa Mais Educação**. Brasília, 2017. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

NARDI, Luiz Elton. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez., 2014.

NETO, Antônio Cabral. Política educacional: contexto e significados. In: NETO, Antônio Cabral; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Políticas educacionais**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 20 jul. 2019.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da escola**, Brasília, v.8, n.15, jul./dez. de 2014, p. 447-461. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010.

PARAÍBA. Decreto nº. 37.234, de 14 de fevereiro de 2017. Cria o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. 2017a. **Diário Oficial do Estado da Paraíba (DOE)**, nº 16.313, de 15 de fevereiro de 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Edição, revista e aumentada. – São Paulo: Intermeios, 2015.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (2015 – 2025). **Anexo único da Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Disponível em <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **LEI Nº 565/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Juripiranga-PB e dá outras providências, Juripiranga, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JURIPIRANGA. **História**. Juripiranga, PB, 2017. Disponível em: <http://www.juripiranga.pb.gov.br/historia>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. Ed. – São Paulo: Rêspel, 2012.

RESOLUÇÃO Nº 7 de 22 de MARÇO de 2018. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27628591_RESOLUCAO_N_7_DE_22_DE_MARCO_DE_2018.aspx. Acesso em: 25 fev. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres [et al.]. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSTIROLA, Camila Regina; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Configurações do estado-avaliador e repercussões nas políticas educacionais brasileiras. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de [et al.] (Orgs). **Estado, políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Práticas, saberes e conhecimento-escola e Currículo. *In*: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (Org.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico] 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. Campinas: PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.

SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **SAEB**. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SOMA. Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em 15 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Aplicado às Professoras



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROJETO DE PESQUISA: Caminhos e descaminhos das políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental e seus reflexos na formação docente.

MESTRANDA: Maria Leonilde da Silva.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa.

OBJETIVO: O presente projeto tem como proposta problematizar as políticas educacionais para os anos iniciais no contexto de suas principais ações (programas educacionais e avaliações de rendimento) e sua interferência na formação docente.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES MUNICIPAIS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Escola em que leciona:

Há quanto tempo atua na rede pública municipal:

1- Como você se sente em relação a sua formação inicial? Ela contribui para sua prática pedagógica?

2- Como você relaciona a sua formação com a valorização profissional e pessoal?

3- Enquanto professor(a), o que você considera necessário para que a profissão docente seja valorizada? Que elementos dificultam ou contribuem para essa valorização?

- 4- O que você entende por políticas educacionais? As considera importantes para a educação escolar como um todo? Por quê?
- 5- Você conhece os programas educacionais voltados à alfabetização? O que acha deles?
- 6- Você identifica alguma relação entre esses programas e sua formação continuada?
- 7- Como você observa a aplicação das avaliações em larga escala para os(as) estudantes dos anos iniciais?
- 8- Acha que existe alguma relação entre o resultado dessas avaliações e a elaboração de políticas educacionais?
- 9- Você acha que o(a) professor(a) e a escola mudam sua prática a partir do resultado dos(as) alunos(as) nessas avaliações?
- 10- Que fatores ou elementos escolares você acha que deveriam ser considerados na elaboração desses programas ou políticas educacionais para a alfabetização?

APÊNCICE B – Plano de Ação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO: O presente plano de ação trata de uma temática pertinente a nossa realidade profissional: a formação docente. Sabemos que ela é imprescindível para a atuação docente no contexto do ambiente escolar, assim como para a construção de nossa identidade. Desse modo, nosso objetivo é contribuir para o Mestrado Profissional em Formação de Professores a partir dessa temática, com a construção desse plano de ação que intenciona servir de apoio, para que o governo municipal de Juripiranga pense em uma política educacional voltada à formação e à atuação docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de atender as demandas dessa etapa de ensino bem como de valorização das professoras e professores do município.

Palavras-chave: Formação. Valorização. Docente.

JUSTIFICATIVA

A forma como as políticas educacionais se projeta sobre o professor não contribui para a valorização e o reconhecimento docente, pelo contrário, apresentam-se como uma cobrança pela transformação de estudantes e dos rumos da educação, bem como a responsabilização pelas dificuldades que esta apresenta. Sem contar o trabalho já realizado pelo docente, bem como sua subjetividade também atingida quando não é valorizado, nem reconhecido.

Partindo dessa prerrogativa e considerando a ausência de uma política de formação docente que atenda aos anseios e necessidades dos professores e professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental a nível municipal e pensando na descontinuidade dessas iniciativas a nível federal, elaboramos um documento que venha a amparar os docentes de Juripiranga nesse sentido. Pois em termos de formação, ficamos dependentes daquela oferecida pelos Governos federal e estadual.

Na ausência dessas, a comunidade escolar fica desamparada, sobretudo porque nem todos os docentes participam destes programas (PNAIC). Assim, pensamos ser indispensável considerar as necessidades de nossos(as) estudantes e docentes, para pensar em uma formação

continuada que atenda a esses anseios, especialmente para tentar superar nossas dificuldades educacionais.

A formação docente tem suscitado um amplo debate nas mais diferentes instâncias, no sentido de garantir que esse processo seja um eixo norteador de suporte indispensável à atuação do(a) professor(a) em sala de aula. Segundo Oliveira (2014, p. 450), “a formação de professores ainda é um debate aberto e considerado central na valorização dos docentes”.

Sendo assim, torna-se urgente pensar em uma formação que não apenas prepare o professor para o enfrentamento de suas atividades, mas sobretudo, que lhe garanta a valorização e o reconhecimento necessários à sua existência enquanto profissional.

Nossa proposta se ancora em quatro pontos que consideramos essenciais para compreender a importância da formação docente:

- I- Discutir a avaliação coletivamente para identificar os problemas da escola e dos professores acerca dos anos iniciais do ensino fundamental;
- II- Como os docentes têm acesso a formação continuada;
- III- Ressaltar a importância da participação da família na escola, a fim de contribuir para a aprendizagem dos educandos;
- IV- Trabalhar em parceria com a Secretaria de Educação para fortalecer as ações voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental considerando a valorização docente.

Pensamos que identificar esses fatores é importante para compreender as realidades da escola, assim como as dificuldades e buscar juntos a resolução, não apontando culpados, mas sim, juntando esforços para compreender que a educação se faz com união, parceria e apoio.

OBJETIVOS

Geral:

- Contribuir para a construção de um documento que vise à implementação de uma política municipal de formação docente para os professores e professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Específicos:

- Identificar os elementos necessários à valorização docente a partir da formação continuada.

METAS

- Realização de formação continuada de acordo com as necessidades da comunidade escolar do município;
- Apoiar a formação continuada dos docentes da rede municipal.

ABRANGÊNCIA

- Para atender aos objetivos propostos neste plano de ação ele será encaminhado à Prefeitura Municipal de Juripiranga, especificamente à Secretaria Municipal de Educação.

REFLEXÕES TEÓRICAS

A formação de professores é imprescindível para que este profissional se sinta capaz de exercer sua prática pedagógica. Por meio dela, o docente vai construindo saberes, experiências e trocas importantes tanto para sua atuação, bem como para a construção de sua identidade profissional, de modo que esse processo precisa oportunizar também o reconhecimento e o valor social que o professor merece.

Dourado enfatiza que:

A política Nacional dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 301).

Partindo desse pressuposto, percebemos que a política de formação docente deva se orientar em uma perspectiva ampla, pautada na profissionalização e na crença no trabalho realizado pelo professor.

Deve-se pensar em uma formação inicial e continuada que de fato venha oportunizar a significância da professora e do professor dentro da escola, que lhe ofereça condições dignas de trabalho e recursos significativos. Para Oliveira,

[...] esses profissionais vivem processos de desqualificação e desvalorização em consequência de políticas públicas que têm expandido a cobertura escolar, sem garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas (OLIVEIRA, 2014, p. 450).

As políticas educacionais brasileiras são marcadas pela descontinuidade, antes mesmo de compreender sua eficácia ou não, elas são substituídas por outra ou abolida, sem que se pense e discuta seu verdadeiro alcance em torno dos sujeitos a quem são direcionadas. Saviani (2008) afirma que essa é uma característica estrutural das políticas educacionais

implementadas em nosso país. Tanto as que se destinam aos estudantes, como as que são direcionadas aos docentes. É necessário pensar em uma proposta de formação docente a nível municipal, para compensar essa descontinuidade e amparar os professores em suas necessidades e também os educandos.

A despeito de as políticas educacionais focarem na prática pedagógica, a fim de melhorar o ensino, não se leva em conta a subjetividade docente, tampouco os saberes construídos ao longo dos anos em que o chão da escola foi seu palco. Mesmo tendo como paralelo a formação continuada, fator importante para seu exercício profissional, não se pode negar sua contribuição naquela comunidade.

É preciso levar em conta a fundamental importância do professor no contexto educacional, bem como suas contribuições no conjunto da atividade educacional. A percepção de que seu trabalho não é importante desperta no professor o sentimento de impotência, quando na verdade sua tarefa é de extrema relevância para conduzir os futuros cidadãos ao despertar de valores e formas de comportamento democrático e igualitário, a fim de que esses não se isentem de uma participação ativa e crítica no meio social em que estão inseridos (IMBERNÓN 2016).

Pensamos que o processo de formação deve acompanhar a vida profissional do docente ao longo de sua atuação em sala de aula. Compreendemos que o conhecimento não é algo estanque, mas sim um processo contínuo e ininterrupto, em constante mudança. E o professor é um eterno aprendiz, sempre um estudante. Para Brzezinski (2014), “a formação do profissional para atuar na educação brasileira é entendida como um processo que começa com a formação inicial e segue ao longo de sua vida profissional”.

É necessário pensar a formação docente como contributo indispensável à atuação em sala de aula, bem como possibilidade de construção de sua identidade profissional, oportunizadora da qualificação profissional, da valorização social e pessoal há tempos perdidas.

Atualmente o processo de formação continuada tem sofrido modificações, assim como o processo educacional em si, pois precisa atender a diversas exigências. Diante dessa tessitura, fomos inquietados no sentido de compreender como a formação e o trabalho docente vêm sendo pensados em interface com as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos resultados das avaliações externas. Pensamos que importância tem o professor nesse contexto, se muitas vezes seu trabalho precisa ser refletido

em números/índices, desconsiderando outros elementos que fazem parte do contexto educacional.

São notáveis as diferentes atribuições que o professor recebe atualmente, tendo que dedicar-se muitas vezes a uma tarefa que lhe impede de usar seu tempo para estudar ou preparar com calma suas aulas, haja vista o trabalho burocrático que precisa cumprir. São muitas as responsabilidades lançadas sobre o docente, algumas nem são de sua alçada, mas parece que ele já se tornou um profissional multitarefa, tendo que atender a diversos interesses, esquecendo-se, em alguns momentos, de sua importância na sociedade, especialmente quando não cumpre a contento aquilo que lhe cobram.

E é a junção desses elementos que contribui para a desvalorização docente. Há um hiato entre a realidade encontrada em sala de aula e a formação inicial, porque esta é baseada em um apanhado teórico-metodológico e não no que acontece no chão da escola, por esse motivo a formação continuada é de suma importância e deve fazer parte dos debates acerca da educação em todas as instâncias.

METODOLOGIA

O Plano de Ação será encaminhado à Secretaria de Educação e é voltado aos(as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais. Seu desenvolvimento consiste em promover encontros e reuniões com docentes, na tentativa de compreender suas necessidades no processo de formação continuada de modo a atender suas necessidades; identificar suas dificuldades quanto ao atendimento dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como do acompanhamento familiar junto aos aprendizes.

A partir disso, será preciso buscar os profissionais que possam contribuir com essa formação, de modo a valorizar os saberes docentes e atender às suas necessidades no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

RECURSOS

Papel A4; Professores(as); Datashow; Computador.

RESULTADOS

Esperamos que este Plano de Ação contribua com o desenvolvimento de uma formação docente que atenda à comunidade escolar, a fim de que esta possa encontrar formas

de solucionar seus problemas. Almejamos que os docentes descubram seu valor e sua importância dentro do trabalho que realizam.

Desejamos também que o Plano contribua para diminuir os problemas educacionais da comunidade e que todos os envolvidos no âmbito educacional possam atuar ativamente na tentativa de trabalhar juntos para encontrarem a resolução de suas dificuldades. Esperamos que nossa escola se torne um lugar para discussão e difusão de conhecimentos e saberes.

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Para saber se o Plano alcançou o que pretendia, serão feitas reuniões com professores e professoras ao início e final do ano letivo, na tentativa de compreender se seus anseios foram atendidos e qual a melhor forma de ampará-los na construção de sua formação.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Jun 2015, vol. 36, n.º 131, p. 299-324. Campinas/SP. INSS 0101-7330. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. [Tradução: Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a desprofissionalização. **Retratos da escola**. Brasília, v.8, n.15, jul./dez. de 2014, p. 447-461. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.