

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAROLINA ABREU SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS:** implicações dos resultados das avaliações em larga
escala

São Luís
2025

CAROLINA ABREU SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS:** implicações dos resultados das avaliações em larga
escala

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Lélia Cristina
Silveira de Moraes.

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Carolina Abreu.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS : implicações dos resultados das avaliações em larga escala / Carolina Abreu Sousa. - 2025. 123 f.

Orientador(a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Formação Continuada. 2. Avaliações de Aprendizagem. 3. Avaliações Em Larga Escala. 4. Educar Pra Valer. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título.

CAROLINA ABREU SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: implicações dos resultados das avaliações em larga
escala**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Lélia Cristina
Silveira de Moraes.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Maranhão

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito
debaixo do céu.*

Eclesiastes 3:1

AGRADECIMENTOS

Cada fase da vida é construída sob a permissão e direção de Deus. A minha jornada neste curso, portanto, devo inteiramente a Ele, e sou profundamente grata por todo o cuidado, sustento e zelo ao longo dessa caminhada.

Sou grata à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu namorado, futuro marido, pelo apoio incondicional ao longo dessa jornada.

Aos meus pais, dedico cada passo que dei nesta universidade. Como sempre disse: estou aqui por mim, mas também por eles. Esta pesquisa só se tornou possível graças ao apoio e à força emocional que recebi, permitindo que eu me sustentasse durante todo esse processo de escrita.

Aos meus amigos, sejam eles colegas de curso, de trabalho ou aqueles que carrego para a vida desde o ensino básico, agradeço por terem tornado todos esses anos mais leves e divertidos, por estarem sempre ao meu lado e por comemorarem comigo as minhas conquistas.

À minha orientadora, professora Lélia Cristina, expresso minha gratidão por ter me acolhido na Revista Educação e Emancipação, por compartilhar tantos saberes ao longo desta jornada e por me orientar com dedicação na escrita deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, vinculado ao PPGE/UFMA, assim como, ao rico projeto “Programas de formação continuada de professores da Educação Básica no Maranhão: investigando concepções, modelos e os efeitos nas práticas dos professores”, agradeço pela oportunidade de ampliar as fronteiras do conhecimentos. Em especial à professora Alda Santiago, minha gratidão pela valiosa oportunidade de partilhar saberes e experiências nesse projeto.

A toda equipe pedagógica das escolas desta pesquisa, sou grata pelo acolhimento e pela ajuda em tudo o que foi preciso para a materialização deste estudo.

Portanto, encerro este curso e esta escrita reconhecendo que, em tudo, Deus me ajudou.

Carolina Abreu Sousa

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso parte do projeto de pesquisa “Programas de formação continuada de professores da Educação Básica no Maranhão: investigando concepções, modelos e os efeitos nas práticas dos professores”, que integra o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). O objetivo deste estudo está em compreender as implicações dos resultados das avaliações em larga escala, no âmbito do programa Educar pra Valer (EPV), sobre a formação continuada de professores que atuam na Rede pública de Ensino de São Luís do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se valeu da pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a realidade investigada. O estudo se desenvolveu em duas escolas municipais da área urbana de São Luís, que ofertam a etapa do ensino fundamental (Anos Iniciais), totalizando a participação de 10 educadoras, sendo 2 gestoras, 2 coordenadoras e 6 professoras. As referências teóricas e metodológicas que fundamentaram este estudo se alicerçam em autores como Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013), Saviani (2009), Monteiro (2020), Pacheco (2024), Marin (1995), Dantas (2021), Leite e Tavares (2024), Lima (2024), Possa, Bragamonte e Monte (2018), Meireles (2025), dentre outros. Para o diálogo com esses escritos, foram consideradas as falas das participantes, oriundas de indagações que abordaram aspectos temporais do programa Educar pra Valer, percepções sobre seus objetivos, ações formativas e seus impactos nas práticas pedagógicas. Os resultados desta pesquisa indicam que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo abriram espaço para a criação de programas de avaliação em larga escala, os quais passaram a influenciar a estrutura e a dinâmica da educação pública. Dentre esses programas, destaca-se o Educar pra Valer, que propõe ações de formação continuada muitas vezes desconectadas da realidade das escolas municipais de São Luís, desconsiderando, em diversos casos, a autonomia docente e esvaziando práticas formativas baseadas na reflexão e na criticidade. Tais formações priorizam o alcance de bons resultados nos testes, promovendo a padronização do ensino-aprendizagem e negligenciando as experiências marcadas pela diversidade, cultura e inclusão vivenciadas por gestores, professores e estudantes. Nesse sentido, o estudo revela a urgência de se repensar a formação continuada nas escolas públicas de São Luís, bem como a concepção de avaliação enquanto instrumento a serviço do processo educativo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Avaliações de aprendizagem. Avaliações em larga escala. Educar pra Valer.

ABSTRACT

This final project is part of the research project "Continuing Education Programs for Basic Education Teachers in Maranhão: Investigating Concepts, Models, and Their Effects on Teacher Practices," which is part of the School, Curriculum, and Teacher Education Research Group, affiliated with the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão (PPGE/UFMA). The objective of this study is to understand the implications of the results of large-scale evaluations, within the scope of the Educar pra Valer (EPV) program, on the continuing education of teachers working in the public school system of São Luís, Maranhão. This is a qualitative study that used bibliographic and documentary research, and semi-structured interviews, aiming to broaden the understanding of the context under investigation. The study was conducted in two municipal schools in the urban area of São Luís, which offer elementary education (Initial Years). Ten educators participated: two administrators, two coordinators, and six teachers. The theoretical and methodological references that supported this study are based on authors such as Gil (2002), Prodanov and Freitas (2013), Saviani (2009), Monteiro (2020), Pacheco (2024), Marin (1995), Dantas (2021), Leite and Tavares (2024), Lima (2024), Possa, Bragamonte, and Monte (2018), Meireles (2025), among others. To engage with these writings, we considered the participants' statements, which arose from questions that addressed the temporal aspects of the Educar pra Valer program, perceptions of its objectives, training actions, and their impacts on pedagogical practices. The results of this research indicate that, starting in the 1990s, educational policies influenced by neoliberalism paved the way for the creation of large-scale assessment programs, which began to influence the structure and dynamics of public education. Among these programs, Educar pra Valer stands out, offering continuing education initiatives that are often disconnected from the realities of São Luís's municipal schools. In many cases, it disregards teacher autonomy and undermines educational practices based on reflection and critical thinking. Such programs prioritize achieving good test scores, promoting the standardization of teaching and learning while neglecting the experiences of administrators, teachers, and students marked by diversity, culture, and inclusion. In this sense, the study reveals the urgent need to rethink continuing education in São Luís's public schools, as well as the concept of assessment as an instrument serving the educational process.

Keywords: Continuing Education. Learning Assessments. Large-scale assessments. Educar pra Valer.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das participantes da pesquisa conforme instituição21

Quadro 2 - Formação acadêmica e tempo de atuação na Rede Pública Municipal das professoras participantes75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Bem Comum
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPV	Educar pra Valer
FCP	Formação Continuada de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
HEM	Escolas Normais pela Habilitação Específica de Magistério
IDE-MA	Índice de Desenvolvimento da Educação do Maranhão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa

PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REVALIDA	Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAMA	Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E SUAS DETERMINAÇÕES.....	12
1.1 Problema e Objetivos da pesquisa.....	14
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa e os sujeitos da investigação.....	15
1.3 Procedimentos metodológicos e de análise de dados.....	17
1.4 A estrutura do trabalho	23
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES.....	25
2.1 Explorando o contexto histórico e os fundamentos legais da formação continuada.....	25
2.2 Compreendendo as concepções de formação continuada.....	31
3 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS PRESCRIÇÕES	36
3.1 Discutindo as políticas de avaliação educacional no Brasil, no Maranhão e em São Luís.....	36
3.2 Os programas de avaliações em larga escala e a formação continuada de professores: situando o Programa Educar Pra Valer	45
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS	52
4.1 Ações de formação continuada na perspectiva da gestão escolar	52
4.2 Percepções docentes sobre a formação continuada e os resultados das avaliações em larga escala: a realidade encontrada	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO: O CONTEXTO E SUAS DETERMINAÇÕES

Na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia. (Freire, 1995, p.29)

O processo educativo não pode ser reduzido a uma dimensão única, pois envolve, de forma indissociável, aspectos racionais, técnicos, afetivos e políticos, sendo ao mesmo tempo um espaço de formação e de transformação social. A educação, portanto, pode ser entendida a partir dos seus desdobramentos em diferentes áreas e subáreas, na qual os estudos realizados possibilitam uma análise dos fundamentos que a sustentam, desde uma base teórica até a prática do cotidiano escolar nos seus diversos contextos e ambientes.

Ao explorar esse campo, é fundamental perceber a presença de múltiplos discursos que, ao se institucionalizarem, podem influenciar diretamente a organização da escola e o processo de formação dos professores. No tocante a formação docente, esse tema tem se consolidado como uma questão central nas discussões sobre políticas educacionais. No entanto, não se trata de uma discussão recente e inédita, mas sim de um objeto de interesse contínuo por parte de professores, pesquisadores e teóricos da educação (Silva, 2017).

A centralidade em torno da formação docente se torna especialmente evidente a partir da década de 1990, período em que, segundo Gatti (2008), foi impulsionada pelas transformações no mundo do trabalho e pela constatação, por parte dos sistemas de governo, do baixo desempenho escolar de grande parcela da população. Diante desse cenário, os documentos internacionais passaram a enfatizar a formação continuada como eixo prioritário, fomentando reformas curriculares e políticas voltadas à qualificação docente, compreendida como estratégia essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse cenário, como mencionado por Dias e Ferreira (2017), a formação de professores passa a ser considerada essencial para promover transformações na educação básica, o que leva à ampliação de programas voltados à melhoria da formação inicial e, sobretudo, à formação continuada dos docentes em exercício. Esses programas passaram a ser implementados de maneira mais consistente a partir dos primeiros anos da década de 2000 e, em sua estrutura, incorporam as avaliações externas de larga escala. Tais avaliações carregam características típicas das reformas de orientação neoliberal, que são, segundo Oliveira (2004, p. 1131),

“marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica”.

Essas características podem ser observadas, ainda que de forma inicial, à medida que os resultados das avaliações externas ganham centralidade na elaboração dos planos de aula e na definição das ações de formação continuada, podendo orientar decisões pedagógicas e políticas formativas alinhadas às demandas dessas avaliações.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi compreender as implicações dos resultados das avaliações em larga escala, no âmbito do Programa Educar pra Valer (EPV), sobre a formação continuada de professores que atuam na Rede pública de Ensino de São Luís do Maranhão.

O interesse por este objeto surgiu a partir de diversas experiências formativas vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Inicialmente, destaca-se a participação no Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), que possibilitou um primeiro contato mais sistemático com a temática. Em seguida, a atuação como bolsista na equipe editorial da Revista Educação e Emancipação contribuiu significativamente para o aprofundamento teórico, permitindo o acesso a uma ampla variedade de produções voltadas à educação e à formação docente.

Além disso, a participação no projeto de pesquisa “Programas de formação continuada de professores da Educação Básica no Maranhão: investigando concepções, modelos e os efeitos nas práticas dos professores”, que integra o grupo de pesquisa supracitado, e as experiências nos estágios curriculares contribuíram para ampliar o olhar sobre o tema. Em especial, no estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi possível conhecer o Programa Educar pra Valer, adotado pela escola campo. Essa experiência abriu caminho para estudos sobre o desenvolvimento do programa na cidade de São Luís, que possui um tempo significativo de articulação com o Educar pra Valer e, por isso, ganhou centralidade na presente pesquisa.

O município de São Luís, em seu Plano Municipal de Educação (PME/2015), apresenta na meta 15 a importância da formação continuada para a qualificação e aprimoramento das atividades docentes. Observa-se, contudo, que a efetivação de políticas formativas sofre limitações advindas de desafios estruturais,

restrições orçamentárias, pressão por resultados e fragmentação das políticas públicas. Nesse contexto, a adesão a programas externos, como o Educar Pra Valer, aparece como uma estratégia utilizada por redes de ensino para apoiar o aprimoramento dos índices educacionais.

Dessa forma, o presente estudo se debruçou sobre a compreensão das possíveis implicações do programa Educar Pra Valer na formação continuada de professores em uma instituição pública de São Luís. A relevância da investigação se justificou pela necessidade de ampliar a discussão sobre a formação continuada no contexto municipal e pela escassez de produções acadêmicas que abordem especificamente a atuação desse programa na rede pública, especialmente em relação aos processos formativos.

1.1 Problema e Objetivos da pesquisa

Prodanov e Freitas (2013, p.44) pontuam que a pesquisa “significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados [...]”. A pesquisa tem início com um problema ou ainda, parte “de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada” (Prodanov e Freitas, 2013, p.43).

Diante do exposto, o presente estudo propôs como questão de investigação a seguinte indagação: os resultados das avaliações em larga escala, no contexto do Programa Educar pra Valer, implicam no planejamento e nas ações de formação continuada docente? O interesse por estudar este problema surgiu a partir das experiências formativas vivenciadas durante a graduação, que despertaram a necessidade de compreender as nuances que envolvem a formação de professores na Rede pública de São Luís, especialmente no que diz respeito às influências de políticas educacionais formuladas em contextos internacionais e nacionais, bem como, por integrar do projeto de pesquisa anteriormente mencionado.

Como objetivo geral, buscou-se compreender as implicações dos resultados das avaliações em larga escala, no âmbito do Programa Educar pra Valer, sobre a formação continuada de professores que atuam na Rede pública de Ensino de São Luís do Maranhão. Como objetivos específicos procurou-se identificar as concepções de formação continuada presentes nos documentos norteadores do

Programa Educar pra Valer; descrever as formações continuadas desenvolvidas em uma escola da Rede pública de São Luís destinada aos professores dos anos iniciais e discutir como as avaliações em larga escala influenciam na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais da Rede pública de São Luís.

Para alcançar os objetivos propostos e possíveis respostas à problemática investigada, esta pesquisa foi construída de forma gradual, pautando-se em “uma imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador” (Prodanov, Freitas, 2013. p. 45). Nesse sentido, reconhece-se que o processo investigativo exigirá do pesquisador a sensibilidade para lidar com a complexidade da realidade estudada, especialmente quando se trata da formação continuada de professores e das múltiplas dimensões que a atravessam.

1.2 O *locus* da pesquisa e os sujeitos da investigação

O *locus* desta pesquisa são duas instituições da Rede Pública Municipal de São Luís, localizadas na zona urbana da cidade, em uma região conhecida como Região Itaqui-Bacanga. Essa localidade, também denominada Eixo Itaqui-Bacanga, está situada na zona oeste da capital maranhense e é composta por um total de 47 bairros. Dentre eles, destacam-se os bairros Gancharia e São Raimundo, onde estão localizadas as escolas participantes desta investigação.

De acordo com informações disponibilizadas pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS, 2023), a Região Itaqui-Bacanga possui uma população estimada em aproximadamente 200 mil habitantes. A comunidade se organiza socialmente por meio de associações, grupos comunitários e clubes, os quais desenvolvem ações de assistência social e educativa voltadas à população local.

Conforme informações disponíveis no site do CIEDS (2023),

A região do Itaqui-Bacanga, no Maranhão, é conhecida por ser uma das mais populosas da capital São Luís - e também uma das mais vulneráveis. Mas os 200 mil habitantes que enfrentam desafios são os mesmos que encontram soluções: ao longo de décadas, eles têm se organizado a fim de garantir direitos básicos a seus moradores, mostrando a força comunitária da população.

Dessa forma, apesar de estar localizada estrategicamente próxima a polos econômicos importantes, como os portos da Ponta da Madeira, Itaqui e Alumar, a região enfrenta desafios significativos, como a violência e a convivência com a

precária infraestrutura básica. Nesse contexto, as instituições de ensino atendem à população local, composta, em muitos casos, por famílias que trabalham na própria região, marcada pela presença do comércio, seja na área central, seja na região litorânea da Grande Ilha.

No que se refere às instituições, e em respeito às dimensões éticas da pesquisa, elas serão identificadas por letras, sendo aqui referenciadas como Instituição A e Instituição B (Escola Anexa¹), a fim de preservar seu anonimato nas apresentações posteriores.

No que se refere à Instituição A, a coordenadora disponibilizou um documento referente a um projeto pedagógico cujo objetivo é proporcionar às crianças atividades no bairro que favoreçam o “desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar e ao bairro por meio do autoconhecimento e do conhecimento da história local” (Projeto Identidade, Instituição A, 2024). O documento também apresenta a história da escola, que foi inaugurada em abril de 2007 como resultado de uma reivindicação da comunidade, concretizada por meio de um acordo entre o então prefeito, Dr. Jackson Lago, e os líderes comunitários da Associação de Moradores do Bairro.

A escola atende exclusivamente ao Ensino Fundamental. Pela manhã, são atendidos estudantes do 1º ao 5º ano; no turno da tarde, do 6º ao 9º ano, sendo que cada série possui duas turmas (A e B). Em relação à estrutura física, a escola dispõe de um espaço amplo, com todas as salas climatizadas, sala da coordenação e da gestão, biblioteca, refeitório, cozinha, sala dos professores e uma quadra de esportes.

Já em relação à Instituição B, que é um anexo, poucas informações puderam ser obtidas devido à ausência de documentos pedagógicos que narrassem sua história. Contudo, a partir dos relatos do gestor e da coordenadora da escola polo, a qual a Instituição B é anexa, foi possível compreender que a criação da instituição surgiu da necessidade de expandir o atendimento à comunidade em razão da alta demanda. Inicialmente, tratava-se de uma escola comunitária que, posteriormente, foi integrada à escola polo, tornando-se um anexo para fins de regularização institucional.

¹ Refere-se a um anexo vinculado a uma escola “polo”, conforme a classificação adotada pela Rede Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2023). A unidade polo não foi incluída nesta pesquisa devido à indisponibilidade da equipe gestora no período da coleta de dados. Diante dessa limitação, a própria equipe sugeriu que a escuta dos participantes ocorresse no anexo, indicação acolhida pela pesquisadora por considerar-se compatível com os objetivos e a dinâmica da investigação. Ressalta-se, ainda, que as Instituições A e B não possuem vínculo institucional entre si, sendo unidades escolares distintas da Rede Municipal.

A Instituição B (Escola Anexa), atende a um número reduzido de alunos, assim como possui um espaço físico mais limitado. A oferta é voltada ao Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano no turno da manhã e do 6º ao 9º ano no turno da tarde, com apenas uma turma por série. Sua estrutura conta com salas climatizadas, um espaço para a cantina, uma sala para a gestora, uma biblioteca e um corredor amplo que conecta as salas, atendendo aos moradores do entorno.

Assim, foi possível conhecer melhor as instituições envolvidas na pesquisa, o que permitiu tecer análises a partir da escuta dos participantes.

1.3 Procedimentos metodológicos e de análise de dados

Com o objetivo de aprofundar o objeto de estudo, tornou-se necessário trilhar um caminho metodológico que possibilitasse alcançar os propósitos desta pesquisa e compreender, de forma sensível e crítica, os conhecimentos produzidos tanto no campo de investigação quanto pelos participantes. A pesquisa científica permite exatamente isso, a busca por conhecimento em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, Gil (2002) afirma que a pesquisa é conduzida com base em conhecimentos já disponíveis, alinhando-se à aplicação criteriosa de técnicas e procedimentos sistemáticos e científicos.

Dessa forma, ao investigar a formação continuada de professores, parte-se do entendimento de que esse processo é contínuo, permanente e resignificável ao longo da trajetória profissional docente. Trata-se de uma construção dinâmica, atravessada por contextos diversos e experiências singulares. É justamente por isso que os participantes e os espaços investigados apresentam características próprias, o que exigiu flexibilidade nos procedimentos adotados, sem, no entanto, comprometer os objetivos centrais da investigação.

Para atender a essa complexidade, optou-se por uma abordagem qualitativa, que possibilita compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática e ao seu contexto. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, portanto, considera o contexto e a subjetividade presentes nas interações sociais e as possibilidades que ela dá, de modificações e resignificações.

A pesquisa qualitativa possibilita o acesso tanto ao ambiente objetivo quanto ao subjetivo do objeto de estudo. Ela permite obter respostas iniciais por meio do questionário, mas também abre espaço para a revisão das indagações e do nosso olhar investigativo, acolhendo novas inquietações. Dessa forma, é possível compreender o objeto em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2009, p. 15) afirma:

A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los.

Nessa perspectiva, para compreender de forma aprofundada as implicações dos resultados das avaliações em larga escala, no âmbito do Programa Educar pra Valer, sobre a formação continuada de professores que atuam na Rede pública de Ensino de São Luís do Maranhão, foi necessário conhecer e adentrar no contexto das escolas investigadas, construindo um entendimento sobre aquelas realidades e todo o seu entorno. Para isso, as discussões e proposições elaboradas foram fundamentadas em materiais científicos já produzidos, ou seja, recorreu-se a uma pesquisa de caráter bibliográfico.

A opção pela pesquisa bibliográfica se justifica por permitir ao investigador acessar os fenômenos de forma mais ampla do que seria possível por meio da investigação direta (Gil, 2002). Assim, é possível não apenas analisar o que já está consolidado na literatura, mas também estabelecer relações e aprofundar diferentes vertentes da formação continuada de professores, sujeitos centrais desta investigação, bem como das políticas de avaliação em larga escala. Ademais, a pesquisa bibliográfica ampliou as possibilidades de compreensão da realidade estudada, ao fornecer subsídios para a análise dos elementos que compõem o contexto dos sujeitos participantes.

No processo de seleção das produções, foi delimitado o período de 2017 a 2024, por se tratar de uma fase em que o país vivenciou diferentes contextos políticos que impactaram diretamente os rumos da educação e as decisões no âmbito das políticas educacionais. Esse recorte temporal contempla, ainda, o surgimento do programa Educar pra Valer e os debates que o acompanham. Para esse período estipulado, as consultas foram realizadas em bases como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por abranger produções em nível nacional; a Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão, que disponibiliza trabalhos desenvolvidos em âmbito estadual; além do uso de periódicos eletrônicos, que reúnem uma ampla variedade de pesquisas acadêmicas atualizadas.

As referências abstraídas que deram base para a toda a discussão apoiaram-se em autores como Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013), Saviani (2009), Monteiro (2020), Pacheco (2024), Marin (1995), Dantas (2021), Leite e Tavares (2024), Lima (2024), Possa, Bragamonte e Monte (2018), Meireles (2025), dentre outros.

No que se refere aos participantes e ao cenário da pesquisa, compreender o ambiente e os diversos caminhos que ambos oferecem foi fundamental para a construção do embasamento científico do estudo. Por esse motivo, todos os relatos e informações fornecidos pelos participantes foram considerados dados significativos para o desenvolvimento da investigação. Conforme afirmam Prodanov e Freitas (2013), sem esses dados, não há pesquisa, apenas especulações. Por isso, foi essencial sistematizar o processo de coleta de informações.

Para tal, utilizou-se a entrevista (Apêndices B e C) como principal instrumento de coleta de dados, uma vez que ela possibilita o levantamento de dados primários que podem ser articulados com produções científicas já existentes. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 56), “consideramos como entrevista todo tipo de comunicação ou diálogo entre um pesquisador que tem como objetivo coletar informações dos depoentes para serem posteriormente analisadas”. Esse processo exige ética e atenção, de modo que todas as falas sejam respeitadas e analisadas com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa e compreender a realidade vivida pelos entrevistados.

Para alcançar esse propósito, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, por permitir investigar de maneira mais ampla o problema e os objetivos que fundamentam esta pesquisa. Nesse tipo de entrevista, “as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo” (Tozoni-Reis, 2009, p. 62). Assim, utilizar a entrevista semiestruturada é uma forma de escutar e compreender as vozes dos professores e da equipe gestora por meio de seus depoimentos, os quais revelam aspectos de suas vivências e observações cotidianas. Trata-se, portanto, de buscar entender a realidade dos principais sujeitos capazes de fornecer informações e subsídios para responder à problemática delineada.

Para captar e analisar todos os depoimentos, utilizou-se um gravador de smartphone, com a devida autorização prévia dos participantes. Estes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), autorizando a realização das entrevistas.

Conforme já mencionado anteriormente, o campo de investigação compreendeu duas escolas da rede municipal localizadas na Área Itaqui-Bacanga. Essa região foi escolhida por ser um dos polos educacionais da Grande Ilha e por estar inserida no contexto histórico-educativo no qual a pesquisadora também se insere, por ser residente da localidade. Para a seleção das escolas, considerou-se a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano.

Tal como já se observou, com o objetivo de preservar a identidade das instituições e dos participantes, adotou-se a utilização de símbolos como letras do alfabeto e números para sua identificação, conforme previsto no TCLE (Apêndice A).

Retomando a identificação já apresentada no *locus* da pesquisa, a Instituição A refere-se à escola que conta com equipe gestora composta por diretora, coordenadora pedagógica e secretaria escolar. Já a Instituição B (Escola Anexa) é caracterizada por contar apenas com a presença cotidiana da gestora. Por se tratar de um anexo, recebe o apoio da coordenadora de polo.

A escolha da escola anexa (Instituição B) se deu a partir do interesse que emergiu ao longo da pesquisa em compreender como ocorre a formação continuada de professores em um contexto no qual todas as decisões pedagógicas estão sob a responsabilidade da gestora. Também se buscou entender como se dá a articulação entre o Programa Educar pra Valer (EpV) e os professores nesse cenário específico.

Quanto aos participantes, na Instituição A foram selecionadas duas professoras do 2º ano e duas professoras do 5º ano, por se tratarem das etapas foco das avaliações do EpV. Já na Instituição B (Escola Anexa), por ser uma escola de menor porte, foram escolhidas duas professoras: uma do 1º ano e outra do 3º ano, visando garantir uma visão mais ampla da atuação do programa na unidade. Além das seis (6) professoras, também participaram da pesquisa a gestora e a coordenadora pedagógica da Instituição A.

No entanto, a gestora da Instituição B optou por não participar da entrevista, alegando que suas contribuições não agregariam significativamente à pesquisa. Em seu lugar, sugeriu que fosse ouvida a coordenadora da Escola Polo, à qual o anexo está vinculado e que é responsável pelas ações do EpV no local. Considerando essa

sugestão e o fato de que a coordenadora da Escola Polo também foi citada ao longo das entrevistas, optou-se por incluí-la como participante da pesquisa, com o objetivo de aprofundar a compreensão do processo formativo na escola anexa. Dessa forma, sem desconsiderar a manifestação da gestora da Instituição B, totalizou-se dez (10) participantes nesta investigação.

Com o objetivo de facilitar a visualização dos sujeitos participantes desta pesquisa e organizar a análise das falas nos capítulos posteriores, optou-se por utilizar identificações específicas. A categorização considerou: a função (professora - P, gestora - G, coordenadora - C), o ano de atuação (1º, 2º, 3º ou 5º ano), a turma (A ou B) e a instituição (Instituição A ou Instituição B). A gestora da Instituição A será referida como GA, enquanto a coordenadora pedagógica da mesma instituição será identificada como CA. A coordenadora de polo, que atua na Instituição B (Escola Anexa), será mencionada como CB. No que se refere às docentes, a professora do primeiro ano e a professora do terceiro ano da Instituição B (Escola Anexa) serão identificadas como P1B e P3B, respectivamente. Já as professoras do segundo e do quinto ano, pertencentes à Instituição A, serão referidas como P2TAA, P2TBA, P5TAA e P5TBA.

O quadro (Quadro 1) abaixo apresenta a identificação dos participantes da pesquisa, indicando suas funções e os respectivos locais de atuação, com o objetivo de facilitar a compreensão das análises que serão desenvolvidas.

Quadro 1 - Identificação das participantes da pesquisa conforme instituição

Símbolo	Função	Local de atuação
GA	Gestora	Instituição A
CA	Coordenadora pedagógica	Instituição A
CB	Coordenadora da Escola Polo	Escola Polo e Instituição B (Escola Anexa)
P1B	Professora - 1º ano	Instituição B (Escola Anexa)
P3B	Professora - 3º ano	Instituição B (Escola Anexa)
P2TAA	Professora - 2º ano - Turma A	Instituição A
P2TBA	Professora - 2º ano - Turma B	Instituição A

P5TAA	Professora - 5º ano - Turma A	Instituição A
P5TBA	Professora - 5º ano - Turma B	Instituição A

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2025).

Para viabilizar a realização desta pesquisa, os convites foram feitos por meio da articulação com professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que forneceram os contatos das coordenadoras escolares. A partir disso, foi possível agendar um primeiro encontro presencial, ocasião em que se explicou o objetivo da pesquisa e se iniciaram as primeiras aproximações com as instituições.

Nesse encontro inicial, foram definidos os dias e horários disponíveis para a realização das entrevistas, considerando a disponibilidade das professoras, da coordenadora e da gestora escolar.

Todo esse processo está alinhado à abordagem qualitativa, que permite flexibilidade e adaptações ao longo do desenvolvimento da investigação. A pesquisa qualitativa possibilita ampliar o campo de compreensão do objeto estudado, bem como dar voz a diferentes sujeitos por meio dos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada se mostrou adequada, pois “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, [tendo] mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 106).

Para a compreensão e análise de todas as falas, realizou-se a transcrição das entrevistas para sua forma escrita. Em seguida, as falas foram organizadas em um único conjunto, agrupando-as conforme cada pergunta realizada. Posteriormente, para a análise dos dados, definiram-se categorias a partir das perguntas norteadoras da entrevista (Apêndice B e C), possibilitando uma escrita analítica das discussões.

Com o objetivo de compreender e cruzar as falas, identificando pontos de semelhança, divergência e inflexão, utilizou-se o método da triangulação de dados, por permitir a análise das diferentes perspectivas a partir de distintos olhares. Como afirmam Holanda e Farias (2020, p. 1154-1155), [...]

Trabalhar com a triangulação abrange estudar um problema sobre diversos ângulos. Depreende-se que seu objetivo, para além de

abordar um problema sobre múltiplas perspectivas, envolve ampliar a visão do pesquisador em relação a novas formas de percebê-lo, de corrigir os desvios, de integrar diferentes abordagens no decorrer da pesquisa e de aprimorar os resultados.

Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa que busca respeitar e analisar as falas dos participantes e o contexto em que estão inseridos, propomos enfrentar os impasses próprios do processo investigativo e problematizar a realidade contraditória que marca a formação continuada de professores. Essa realidade será fundamentada com base nas produções teóricas e nos documentos disponíveis sobre o tema. Por esse motivo, também será utilizada a pesquisa documental que para Gil (2002, p.45) “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. Essa abordagem permitirá o acesso a registros, legislações e documentos oficiais que contribuirão para a compreensão do contexto e das políticas que envolvem a formação continuada de professores, ampliando a discussão para além dos discursos individuais e das produções teóricas.

1.4 A estrutura do trabalho

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão abrangente dos propósitos desta pesquisa e construir um trabalho rico em discussões em torno do objeto investigado, este estudo foi organizado em cinco seções. A primeira tem como foco a contextualização dos objetivos, do problema de pesquisa, dos aspectos envolvidos e do percurso metodológico adotado. A segunda seção, intitulada “Formação continuada de professores: fundamentos históricos e concepções”, apresenta uma discussão fundamental para este estudo, abordando o contexto histórico, os fundamentos legais e as concepções de formação continuada, oferecendo subsídios teóricos para a análise do que tem sido produzido sobre a temática, servindo de base para a compreensão das falas das participantes e das ações formativas desenvolvidas no espaço escolar.

A terceira seção, “Avaliação e formação continuada: políticas de avaliação educacional e suas prescrições”, discute as políticas de avaliação educacional em nível nacional e local, explorando o contexto histórico de implementação dessas políticas e analisando como elas influenciam o cenário educacional nas diferentes instâncias federativas. Apresenta, ainda, considerações sobre o programa Educar pra Valer (EpV), seu surgimento e processo de consolidação nas capitais brasileiras.

A quarta seção, intitulada “Formação continuada de professores e os resultados das avaliações em larga escala: percepções dos profissionais das escolas municipais de São Luís”, é dedicada à apresentação e análise dos resultados da pesquisa realizada nas escolas campo desta investigação. Nessa seção, são analisadas as falas das participantes (gestora, coordenadoras e professoras), com o intuito de compreender as ações de formação continuada desenvolvidas e as implicações das avaliações em larga escala e de seus resultados na realidade dessas instituições públicas. São trazidas, ainda, inferências sobre o programa Educar pra Valer (EpV), destacando sua presença no cotidiano escolar, as formas de articulação entre o programa, a equipe gestora e os professores, bem como os modos como esse processo ocorre em uma escola anexa e os desafios enfrentados nesse contexto.

Por fim, as Considerações Finais apresentam as últimas discussões e conclusões deste trabalho, sintetizando os principais pontos abordados ao longo da pesquisa. Apresenta-se a articulação dos elementos apresentados nas seções anteriores, evidenciando a relevância do estudo para a compreensão da formação continuada de professores. Além disso, a partir do exposto, abriu-se espaço para novos debates acerca da formação docente e das implicações das influências externas, como as ações de programas que incidem sobre as ações educacionais e formativas.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES

Nesta seção, apresenta-se um panorama histórico da formação continuada de professores (FCP) no Brasil, considerando o contexto político e social de cada período, bem como as bases legais e a criação de órgãos que influenciaram os modelos formativos aos quais os docentes estiveram submetidos.

O estudo indica que, ao longo da história, o país vivenciou diferentes momentos de organização social, marcados por avanços e retrocessos no que se refere à concepção e à efetivação da formação continuada docente. Esses momentos estão associados a distintas concepções de formação, que variam de acordo com o tipo de sociedade e de escola que se pretende construir.

Dessa forma, a FCP se constitui como um campo plural de debates e de acepções, sendo constantemente (re)significada a partir das dinâmicas sociais. Por sua relevância, merece destaque nos estudos educacionais realizados no país.

2.1 Explorando o contexto histórico e os fundamentos legais da formação continuada

A formação continuada de professores no Brasil é caracterizada pelas transformações que refletem tanto os movimentos sociais e políticos quanto às demandas educacionais postas pelo seu próprio contexto histórico. O estudo acerca da trajetória da formação continuada docente no país evidencia a existência de disputa entre os diferentes projetos de educação e de sociedade, revelados nos modelos formativos e nas diretrizes legais que passaram a orientar o trabalho dos educadores ao longo das décadas.

Sob uma perspectiva histórica, observa-se que a formação de professores no país não ocupava lugar de destaque explícito no processo educativo durante o período imperial, quando a responsabilidade era atribuída inicialmente à igreja e, posteriormente, ao Estado (Saviani, 2009). A primeira manifestação legal de preocupação com a formação docente, remonta à Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Na referida lei, ao se estabelecer que o ensino nessas escolas deveria adotar o método mútuo, o artigo 4º determinou que os professores por si só, seriam treinados nessa metodologia nas capitais das províncias (Saviani, 2009). A partir desse movimento, conforme menciona o autor “está colocada

aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (Saviani, 2009, p.144), logo, mesmo que ainda não existisse uma alusão explícita à formação docente, essa medida já revelava a necessidade de um preparo didático mínimo para o exercício da docência.

Ainda segundo Saviani (2009), no decorrer da Primeira República e nas décadas posteriores, consolidou-se o modelo das Escolas Normais, que, mesmo com reformas de destaque, mantiveram um ensino centrado nas disciplinas e no falho desenvolvimento profissional docente. A criação dos Institutos de Educação nas décadas de 1930 e 1940, ante a influência do ideário escolanovista, procurou ampliar esse propósito ao integrar teoria, prática e pesquisa na formação, o que no entanto, não se consolidou de forma ampla (Saviani, 2009).

Na década de 30, a educação brasileira passou a receber novas intervenções como a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Governo Vargas. Esse ministério foi um marco para elaboração e planejamento de políticas voltadas à educação a nível nacional (Pacheco, 2024). No entanto, como menciona a mesma autora,

Na década de 1930, a educação brasileira continuou sendo marcada pela desigualdade e pela falta de investimentos, especialmente nas regiões mais pobres e afastadas do país. Essa realidade pode ser explicada, em parte, pela falta de recursos destinados à educação, bem como pela persistência de desigualdades sociais e regionais que impediam o acesso de grande parte da população à educação de qualidade. (Pacheco, 2024, p. 87-88)

O que anuncia um processo formativo docente marcado pela carência estrutural, refletindo um cenário de desvalorização da profissão e de precarização da formação, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país. No que se refere ao ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a mencionar a valorização do magistério, mas, apesar dos avanços, a educação no país continuou sofrendo com as desigualdades e falta de recursos suficientes para a construção de uma educação de qualidade.

No período da ditadura militar, ocorreram mudanças significativas no campo educacional, sobretudo no plano legal, impulsionadas por um novo projeto de Estado. Os militares defendiam uma educação voltada para a formação de indivíduos aptos a atender às demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se

caracterizava por ser um ensino esvaziado de criticidade e reflexão. Como aponta Monteiro (2020, p.33),

A proposta de ensino preocupava-se apenas em preparar para o mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico do país, esvaziou-se de conteúdos de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas para a sua atuação no mercado de trabalho, formando assim uma grande massa manipulada pelo poder político para fins meramente econômicos.

Nessa lógica, a formação de professores assume um caráter eminentemente tecnicista, orientado por um viés pragmático e instrumental. A formação continuada, por sua vez, passou a ser concebida como um processo de capacitação compensatória, com o objetivo de suprir as lacunas da formação inicial, que não atendia aos novos interesses impostos pelo governo autoritário (Monteiro, 2020).

Ademais, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, um modelo de formação tecnicista passou a ocupar espaço no âmbito docente, onde ocorreu a substituição das Escolas Normais pela Habilitação Específica de Magistério (HEM) que deslocou a formação para o ensino médio técnico, reduzindo a ação docente a uma das habilitações disponíveis. Nesse período, a racionalidade técnica e a eficiência estavam presentes nos diferentes discursos formativos em consonância com os interesses de produtividade do Estado, o que resultou em uma formação docente distante de uma perspectiva crítica e ainda, precária e preocupante (Saviani, 2009). Esse processo teve como produto um modelo de formação voltado à instrumentalização e ao treinamento, com pouca ênfase na crítica e na reflexão pedagógica.

A formação continuada, nesse período, reproduziu todo o teor desse discurso, isto é “uma visão tecnicista de educação, mais preocupada com a prática, ou seja, com o “como fazer”, visando a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, [...]” (Monteiro, 2020, p.34).

Com o fim do regime militar, o país ingressou em uma década marcada por intensas lutas sociais e esforços voltados à reestruturação da democracia. Na década de 1980, conforme destaca Saviani (2009), emergiram movimentos significativos em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, articulando demandas históricas por uma formação docente mais crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. Paralelamente, como aponta Monteiro (2020), a

formação continuada de professores passou a ser discutida como um direito e reconhecida como elemento essencial para a melhoria do ensino, consolidando-se como parte integrante das políticas educacionais daquele período.

Como evidência dessa mudança de paradigma, a Constituição de 1988 passou a reconhecer a formação docente como um princípio estruturante do ensino. Esse e outros avanços previstos na constituinte, advindos sobretudo das lutas e dos debates sociais, culminaram em uma frente crítica aos ideais tecnicistas, que haviam predominado durante o regime militar, que agora marcam o período de redemocratização.

Nessa linha, com a Constituinte de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 a formação continuada passou a ser reconhecida legalmente como um direito dos profissionais da educação. Na LDB, a formação continuada é apresentada como princípio de política pública, embora sua implementação tenha ocorrido com fragmentações. Monteiro (2020) aponta que, apesar desse avanço legal, a efetivação da formação continuada ainda enfrenta obstáculos, tais como ações pontuais, acríicas e descontextualizadas da prática dos professores. A mesma autora destaca que a fragilidade na implementação das políticas de formação continuada pode estar articulada à influência das reformas educacionais inspiradas em princípios do neoliberalismo, especialmente a partir da década de 1990.

Segundo Pacheco (2024), a adesão do Brasil às reformas educacionais de cunho neoliberal construiu uma lógica de formação continuada vinculada à produtividade, à eficiência e ao controle, o que afasta uma perspectiva de formação docente pautada na emancipação. A autora destaca que as principais políticas públicas formação continuada foram instituídas sob a influências dos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, FMI, a OCDE e a UNESCO, que desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990), passaram a ditar recomendações para os países da América Latina.

Essas e outras conferências foram realizadas nas últimas 3 décadas sob forte influência da UNESCO, mostrando o papel dessa organização na elaboração de diretrizes e reformas educacionais para o Brasil e outros países da América Latina. Com essas reformas, o professor passa a ganhar centralidade no mundo neoliberal e, como menciona Pacheco (2024, p. 59), “bem como atender de forma criativa e inovadora às necessidades e interesses do mercado”.

Na lógica das reformas neoliberais, o perfil docente tem sido transformado sob influências das políticas de organismos internacionais e tem sido configurado como um profissional que precisa se adaptar às demandas do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento, sendo constantemente chamado a desenvolver criatividade e inovação (Pacheco, 2024).

Nesse contexto, surgem concepções sobre o papel do professor no espaço educativo, entre elas, a do professor como “protagonista”, proposta pela UNESCO, que vê o docente como o principal responsável pelas transformações na educação (Pacheco, 2024). Nesse ideal, o professor tem sua centralidade, mas carrega consigo a carga da responsabilidade individual, na maioria dos casos desconsiderando as condições institucionais que limitam sua atuação, logo, entende-se que “a concepção de “professor protagonista” atribui primariamente ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, uma abordagem que se mostra inadequada e injusta” (Pacheco, 2024, p. 62-63).

Conectada a essa ideia, as políticas educacionais que atribuem ao professor o protagonismo, também impulsionam mudanças na formação continuada, pois, ao mesmo tempo, introduzem processos intensos de avaliação que configuram a ideia do “professor avaliado” que está permanentemente submetido a mecanismo de mensuração de desempenho para atender às exigências do mercado (Pacheco, 2024). Essa concepção é validada pela própria lógica da responsabilização individual e pelo uso das avaliações em larga escala como instrumentos de regulação do trabalho docente.

Nesse contexto de inserção das reformas neoliberais, Monteiro (2020) destaca o estabelecimento do documento “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental. Esse documento tinha como objetivo orientar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores e trazia em seu corpo o reconhecimento da importância da formação continuada como um processo que deveria promover o questionamento crítico da prática docente.

A partir dos anos 2000, o neoliberalismo continuou a influenciar a educação no Brasil, com ênfase no desenvolvimento de competências técnicas e habilidades alinhadas às demandas mercadológicas (Pacheco, 2024). Ao longo dos anos, foram sendo elaboradas diretrizes legais que reforçam essa concepção, mas também, em alguma medida, contribuem para a organização e ampliação da formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, reitera a indissociabilidade entre formação inicial e continuada ao propor uma formação articulada à realidade escolar e ao desenvolvimento profissional contínuo. Essa resolução reafirma a importância da formação continuada e é fortalecida pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê, na Meta 16, a garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica (Pacheco, 2024).

A esse conjunto de normas e diretrizes soma-se, mais recentemente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. A BNC-Formação busca alinhar a formação docente, inicial e continuada, às competências e habilidades definidas na BNCC, com o argumento de garantir unidade e qualidade ao processo formativo. Conforme Tirol e de Jesus (2022), a BNC-Formação revogou as Diretrizes Curriculares de 2015 e instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para os mesmos autores, ambas as diretrizes revelam um processo de empobrecimento e simplificação da formação de professores para a Educação Básica.

Segundo Pacheco (2024, p. 133) “a BNC também estabelece que os professores devem ser avaliados com base em seu conhecimento profissional, sua prática profissional e seu engajamento profissional”, essa concepção reitera a lógica do “professor avaliado” e reforça uma concepção de docência baseada na padronização e no controle de saberes uma vez que “na prática, a implementação dessas políticas tem sido marcada por uma ênfase excessiva na avaliação quantitativa e nos resultados imediatos” (Pacheco, 2024, p.133). Essa perspectiva concorda com Monteiro (2020) ao enfatizar que a BNC-Formação representa a consolidação de uma política educacional de viés neoliberal, que tende a esvaziar o sentido político-pedagógico da formação continuada, subordinando-a a lógicas avaliativas e operacionais.

Partindo desse entendimento, percebe-se que todo o arcabouço de normativas e projetos implementados no Brasil, após o regime militar, foi construído em meio a intensos movimentos sociais, mas profundamente marcado pelo avanço do neoliberalismo e pela influência do mercado. No âmbito legal, esses discursos

passam a direcionar os rumos da educação e da formação, onde as políticas vigentes, têm moldado o trabalho do professor dentro da lógica do capital, submetendo-o a avaliações constantes, seja pelos programas com pacotes para uma “educação de qualidade” adotados pelos municípios, seja pela própria lógica das formações rápidas oferecidas pelo mundo tecnológico.

Dessa forma, observa-se que a formação continuada de professores tem assumido diferentes contornos que são moldados pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais do país, bem como pela legislação e diretrizes vigentes. Essa trajetória demonstra que a formação de professores não é estática e não pode estar dissociada do contexto histórico-cultural (Tiroli e de Jesus, 2022). Portanto, é necessário debruçar-se sobre o acervo teórico e metodológico disponível, a fim de compreender as conjunturas históricas e identificar quais concepções de formação continuada prevaleceram em cada momento, analisando suas influências, contradições e impactos no fazer docente.

2.2 Compreendendo as concepções de formação continuada

A Formação Continuada de Professores (FCP) no Brasil constitui-se como um campo plural e dinâmico que, a cada período histórico, é condicionada por transformações políticas, sociais e educacionais que a condicionam mediante a necessidade de determinado contexto. Sendo a formação continuada inquietante, repleta de desdobramentos e moldes constituídos (Venazzi, 2019), ela se mostra inerente à prática docente, na medida em que transcende a formação inicial universitária e se insere como parte fundamental de um processo contínuo de ensino e aprendizagem ao longo da carreira.

A perspectiva de Galindo e Inforsato (2016, p.464) é coaduna-se a esta pesquisa, ao afirmarem que,

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar.

Ou seja, é uma continuação da formação docente, objetivando aprofundar os fundamentos teóricos e metodológicos para serem ressignificados, considerando as transformações sociais, culturais e pedagógicas do contexto atuante. Amador (2019) reconhece que à medida que mais professores passam a ter formação em nível superior, também cresce a necessidade de oferecer formação continuada para acompanhar as novas demandas educacionais.

É nesse crescimento que surgiram diferentes conceituações e nomenclaturas acerca da FCP. Segundo Marin (1995), quando referido à educação continuada, algumas terminologias são utilizadas para justificativa de ações e propostas. A autora apresenta termos relacionados a FCP que são contundentes de serem analisados, como: a reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

No que se refere à reciclagem, a autora menciona que o termo esteve presente especialmente na década de 80, associado em muitos casos à ideia de atualização pedagógica. Todavia, o termo carrega uma concepção que remete aos processos físicos de destruição e reconstrução de materiais descartados, o que, ao ser associado a pessoas, sugere que os profissionais podem ser “desfeitos” para adquirirem uma nova forma. Nesse sentido, quando refletida a formação docente, o termo limita o debate educacional, por isso, tem sido evitado entre educadores (Marin, 1995).

No tocante ao treinamento, seu sentido nesse contexto está em tornar alguém apto a executar algo por meio da repetição e da modelagem do seu “saber fazer”. Pensando em formação, o termo não compreende a complexidade dos processos educativos, uma vez que, ao pensar a ação como algo que pode ser automatizado, não dá conta de formar sujeitos por meio da reflexão e da crítica (Marin, 1995).

Por sua vez, o aperfeiçoamento é entendido como o ato de tornar algo ou alguém perfeito, isto é, concluído ou corrigido. Para tanto, essa ideia é limitada ao ser associada à educação, uma vez que parte da lógica de que há um modelo ideal de professor a ser alcançado. Nesse sentido, o aperfeiçoamento não é válido quando pensado pelo viés da imposição do modelo idealizado de educador (Marin, 1995).

A capacitação, por outro lado, envolve conceituações distintas. Segundo Marin (1995), a capacitação é positiva na medida em que rompe com a visão de que o magistério é um dom inato, reconhecendo que ser profissional da educação requer

adquirir capacidade para tamanho exercício. No entanto, há um outro sentido que remete à persuasão e o convencimento que pode originar práticas de doutrinação, levando os educadores a criar ideias sem reflexão.

No que se refere aos outros termos, Marin (1995) enfatiza a similaridade entre ambos, decidindo defini-los em um único bloco. A autora conceitua a educação permanente como algo mais abrangente, que propõe a educação como um processo contínuo ao longo da vida. Já a formação continuada, um tempo bastante utilizado, refere-se às ações formativas que ocorrem após a formação inicial. Envolve práticas formais e também informais, objetivando promover mudanças significativas à prática pedagógica. Na mesma similaridade, a educação continuada é o termo mais amplo e pode englobar todos os anteriores, desde que vistos sob uma perspectiva crítica e articulada ao cotidiano dos profissionais docentes.

A luz da trajetória histórica, há também diferentes concepções acerca da formação continuada situadas à medida que o Brasil vai ganhando diferentes caracteres sociais. Segundo Galindo e Inforsato (2016), do ponto de vista legal e institucional, a formação continuada foi reconhecida e regulamentada mais tardiamente no Brasil, uma vez que só começa a se estruturar nas últimas décadas do século XX.

No entanto, não é forçoso destacar que nos anos 70 e 80, especialmente sob o regime militar, predominou no Brasil uma concepção tecnicista e instrumental, na qual a formação continuada era compreendida como uma capacitação compensatória. Como menciona Monteiro (2020, p.34), “uma visão tecnicista de educação, mais preocupada com a prática, ou seja, com o “como fazer”, visando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da compreensão do seu significado político-social.”

Nessa linha, com a Constituinte de 1988 e o processo de redemocratização, surgiu uma concepção mais ampliada de formação, que concebia a formação continuada como um direito. Nesse momento, a mesma passou a ser entendida como um processo permanente, contextualizado e articulado à realidade escolar, que deveria formar educadores conscientes e capazes de transformar o seu contexto (Monteiro, 2020).

Todavia, nas décadas seguintes, em especial entre os anos 1990 e 2000, novas reformas educacionais foram implementadas diante da influência dos organismos internacionais, que promoveram uma visão de educação performativa e

gerencial. Aplicada à educação, a lógica da eficiência, do desempenho e das competências, alinhada à perspectiva neoliberal de controle dos resultados e responsabilização docente, estava presente na concepção de formação continuada. Como menciona Pacheco (2024, p.91-92)

O sistema educacional começou a se concentrar no desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais que atendessem às demandas do mercado de trabalho. Isso teve um impacto significativo na maneira como os currículos foram elaborados e na maneira como os professores foram treinados.

No século XXI, essa predominância da concepção de formação continuada sob o viés neoliberal continuou e sua materialização se deu também com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e posteriormente com a criação da BNC-Formação (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020). A formação continuada nesse momento passou a ser orientada pelas competências e pela priorização da padronização das práticas docentes à lógica das diretrizes nacionais. Pacheco (2024) enfatiza que esse momento é marcado pela responsabilização docente, transferindo-lhe o protagonismo da mudança educacional e a incumbência da sua própria formação, esse processo negligencia a valorização profissional docente, ao desconsiderar as condições sociais que cercam a atividade educacional.

Nessa mesma lógica, Amador (2019), em sua produção, traz essas concepções para serem entendidas por meio da identificação de três modelos principais: o modelo clássico, o modelo prático-reflexivo e o modelo político-emancipatório. O primeiro modelo, o clássico, corresponde a uma concepção de formação tecnicista predominante nas décadas de 70 e 80, na qual o professor é “um mero expectador passivo” (Amador, 2019, p.160). Esse modelo estava centrado na transmissão de conteúdos e fundamentado na corrente positivista, em que a teoria e a prática educativa estavam dissociadas, e prevalecia a racionalidade baseada na objetividade como referência para a ação do professor.

Por sua vez, o modelo prático-reflexivo surge como resposta crítica ao modelo anterior, valorizando a escola como *locus* formativo do professor (Amador, 2019). Nesse modelo, a teoria e a prática não são opostas, mas estão integradas e têm como conteúdo os saberes experienciais dos professores, isto é, reconhece o que o docente vivencia em sala como legítimo e importante na construção do seu próprio desenvolvimento.

Por último, o modelo político emancipatório, que, diferentemente dos modelos anteriores, propõe a unidade entre teoria e prática, entendida como *práxis*. Nessa perspectiva, o conteúdo da formação docente emerge da realidade concreta e das suas próprias contradições. Por isso, a formação precisa ser orientada no movimento da ação-reflexão-ação, de forma sólida e socialmente consciente. Esse modelo fundamenta-se em uma perspectiva sócio-histórica e crítico-dialética, na qual o professor é um sujeito social capaz de agir em prol da transformação da realidade social.

Conhecer as concepções de formação continuada permite compreender as diferentes dimensões dos momentos históricos da educação brasileira, uma vez que cada período expressa uma concepção predominante de formação docente, refletindo as disputas sociais, políticas, econômicas e ideológicas de seu tempo. Além disso, essas concepções denunciam o modelo de sociedade e de Estado que se deseja construir, evidenciando qual projeto de educação e de professor está sendo promovido. Compreender tais concepções é fundamental para desenvolver criticidade diante das políticas educacionais em curso no Brasil, permitindo identificar quais concepções estão nelas embutidas, bem como suas intenções, alcances e limitações diante das necessidades de uma sociedade que se quer justa.

3 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS PRESCRIÇÕES

Dentro do contexto histórico da formação continuada de professores, surgem diferentes políticas educacionais que influenciam diretamente esse processo formativo. Nas últimas décadas do século XX, com a intensificação do projeto neoliberal, ganham força políticas voltadas para as avaliações de aprendizagem, as quais passam a adentrar o sistema público de ensino e influenciar significativamente a dinâmica das escolas.

Nessa lógica, esta seção apresenta como, pautadas no ideário da qualidade educacional, tais políticas, que têm como centralidade os grandes testes padronizados, passaram a orientar não apenas a gestão dos sistemas educacionais, mas também os processos formativos dos professores. Com isso, a busca por bons resultados tornou-se o eixo central das práticas escolares.

Nesse cenário, o estado do Maranhão e sua capital, São Luís, criaram ou aderiram a grandes programas de avaliação da aprendizagem, moldando-se à lógica do *accountability* educacional.

3.1 Discutindo as políticas de avaliação educacional no Brasil, no Maranhão e em São Luís

Nos últimos anos, tornou-se recorrente o crescimento das pesquisas e do interesse em torno da formação docente, especialmente no que se refere à formação continuada e aos seus diversos desdobramentos nas práticas pedagógicas. É amplamente consensual que, para compreender as decisões em torno dos ideais de formação e de educação, tanto em nível local quanto nacional, é imprescindível voltar-se para as políticas educacionais, isso inclui as políticas de avaliação, que historicamente vêm moldando concepções, formatos e finalidades da formação docente. Essas políticas estão imbricadas a projetos econômicos, sociais e culturais mais amplos, que influenciam diretamente os modelos de formação, os currículos, os programas e as estratégias adotadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para compreender as atuais políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para as avaliações de aprendizagem, é necessário retomar a trajetória histórica que as constitui. Essas políticas são resultado de um amplo processo de

neoliberalização da educação, que se intensificou nas últimas décadas do século XX. Esse processo está inserido em uma transformação intensa da sociedade capitalista que se configura a partir da crise de superprodução nos anos 1970. Essa conjuntura afetou a estrutura produtiva, o papel do Estado e a educação, que vivia uma crise nas bases da denominada “Escola capitalista” (Dantas, 2021).

O ideário neoliberal teve suas raízes em um contexto de crise do modelo Welfare State e do pacto fordista-keynesiano, que entre os anos de 1945 a 1975 asseguraram o pleno emprego, ganhos sociais para a classe trabalhadora e as altas taxas de acumulação de capital permitindo o fortalecimento de um capital financeiro em escala global, em especial na sua forma imperialista e monopolista (Dantas, 2021). Contudo, apesar dos feitos econômicos e sociais, ao final dos anos 1960, esse modelo passou a apresentar sinais de esgotamento, evidenciando sua incapacidade de manter os lucros ao grande capital.

Como afirma Dantas (2021, p.20), “as taxas de lucro e acumulação e, concomitantemente, o crescimento econômico começaram a declinar dando sinais de que a situação estava se agravando”. Diante disso, a contenção de custos, especialmente os relacionados ao trabalho, passou a ser uma das principais estratégias adotadas, abrindo caminho para as reformas neoliberais, que viriam a redefinir o papel do Estado e a forma de regulação social, inclusive na educação.

Nessa conjuntura, com o desencadeamento da crise do capital entre os anos 1969 e 1973, o ideal neoliberal ganhou força e consolidação como uma nova doutrina político-econômica em escala mundial. O neoliberalismo, portanto, se apresentou pelas elites econômicas não apenas como oposição às políticas intervencionistas do Estado, caráter do pensamento keynesiano, mas propunha um novo modelo de capitalismo livre das regulações estatais.

Ainda segundo Dantas (2021), tal modelo tem origem teórica em autores como Friedrich Hayek (1899-1992), um filósofo austríaco, membro da Escola Austríaca de Economia, que em sua obra *O caminho da Servidão* (1944), produziu uma das bases do pensamento neoliberal. Hayek e outros intelectuais fundaram a Mont Pelerin Society, grupo internacional articulador de uma ideologia contrária ao protecionismo estatal. Nesse contexto, devido à crise de acumulação, o grande capital passou a implementar, em nível global, estratégias para restaurar as taxas de lucro, o que incluía reprimir toda a política de intervenção deixada pelo Welfare State, em especial aquelas relativas aos mecanismos de proteção e redistribuição de renda.

Sob essas circunstâncias, diversos países industrializados passaram a adotar as medidas alinhadas ao neoliberalismo. Como apresenta Dantas (2021, p. 26),

Inicialmente na Inglaterra, com o governo da primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Hilda Thatcher, a partir de 1979; nos Estados Unidos, com o governo do Presidente Ronald Wilson Reagan, a partir de 1980; na Alemanha, com o governo do Chanceler Helmut Josef Michael Kohl, a partir de 1982; e na Dinamarca, com o governo do primeiro-ministro Poul Holmskov Schlüter, a partir de 1983.

No que se refere ao Brasil, o processo de neoliberalização assume contornos próprios, marcados pela condição periférica, dependente e pela industrialização tardia. Enquanto nos países centrais o neoliberalismo surgiu como resposta à crise de acumulação de capitais, no Brasil, o ideal se configura em uma trajetória histórica distinta. No início do século XX, o país se caracterizava por ser predominantemente agroexportador e marcado por uma formação social influenciada pelo histórico colonial e escravocrata, o que tornou a consolidação de um Estado de bem-estar social um processo dificilmente visível (Dantas, 2021).

Apesar de o país não ter se estruturado na forma de Estado em que o Bem-estar social fosse totalmente pleno, na Constituição Federal de 1988, apresentou-se a construção de um Estado com características socializantes condicionado por disputas, nas quais os defensores do neoliberalismo a viam como um documento ineficiente e excessivamente dependente do Estado (Bastos, 2012). Esse pensamento promoveu mudanças que enfraqueceram os princípios sociais da constituinte.

Nesse mesmo período, o país passava por um momento de redemocratização que herdou da ditadura militar uma dívida externa vultosa, levando o país a subordinação de programas de ajuste de cunho neoliberal por agências internacionais nos anos 90. Portanto, como menciona Bastos (2012, p.48) “O que estava em jogo além do reordenamento econômico, político e pedagógico era a garantia do pagamento da dívida externa por parte dos países devedores, por isso, as reformas ou ajustes no Estado se mostravam também tão necessários”, o que gerou um processo de subordinação das políticas sociais brasileiras à lógica econômica do mercado.

Nesse panorama, as interferências quanto ao papel do Estado não se limitaram ao plano econômico, mas às instituições responsáveis pela concretização

das políticas sociais, que passaram a ser planejadas e executadas com base no viés tecnocrático e para o custo-benefício. A administração pública nesse sentido, passou a ser reformulada e impulsionada por organismos multilaterais como o BID, que nas palavras de Bastos (2012, p.48) “desde 1993 o BID passou a ser a principal fonte de crédito multilateral do Brasil”.

A partir disso, as políticas sociais passaram a ser planejadas com base em critérios técnicos e gerenciais. Face a esse termo, Saviani (2009) define políticas sociais como “aquelas referentes à educação, que por sua vez foi afetada mediante a taxa de retorno dos investimentos”.

Nesse contexto dos anos 90, no chamado período pós-redemocratização, para o enfrentamento das crises, o Brasil adotou uma agenda de reformas estruturais alinhadas às demandas do capital internacional, processo esse que ficou conhecido como contrarreforma neoliberal (Bastos, 2012). Tal reforma recebeu influência direta dos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, que, a partir do Consenso de Washington (1989), formularam uma agenda de reformas baseada na liberalização econômica, em privatizações e descentralização, no Brasil e nos países da América Latina.

Segundo Gentili (1998, p. 13-14),

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região.

Esse conjunto de propostas foi nomeado por acadêmicos e jornalistas como o “Consenso de Washington”, que legitimou um acordo global que passou a penetrar nos Estados latino-americanos reordenando as estruturas políticas, econômicas e sociais (Gentili, 1998). No Brasil, essas diretrizes encontraram terreno fértil e foram incorporadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, marco sistêmico do neoliberalismo no Brasil, especialmente por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), que reconfigurou as funções estatais mediante orientação do mercado. O plano, embora formulado sob o discurso da modernização da administração pública, redefiniu a atuação do Estado com base em pilares que mostram uma estratégia pautada no neoliberalismo.

Tais pilares, como pontua Bastos (2012), são: “privatização, desregulamentação (flexibilização) e descentralização” (p.46). O primeiro, como o

nome sugere, se refere à transferência de empresas e serviços públicos para a iniciativa privada, o segundo buscava reduzir a intervenção estatal na economia em prol do livre mercado, e o terceiro primava pela configuração do Estado como regulamentador, em que estados, municípios, sociedade civil e iniciativa privada assumem a responsabilidade pelas decisões políticas.

A educação, sob tais circunstâncias, passa a ser concebida como um instrumento de reestruturação desse novo modelo de Estado e de sociedade. Isso acontece pois, a educação passa a ser tratada como um investimento individual e mercadoria estratégica para a formação de capital e adequação de força de trabalho. Dessa forma, conforme Bastos (2012), a descentralização foi o eixo condutor de reformas educacionais, justificadas sob o discurso da eficiência, da autonomia local e da modernização. A reforma educacional brasileira passou a ser orientada pela racionalidade gerencial, com o Estado atuando como regulador e avaliador, não mais como provedor direto. A elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação refletiram essa lógica, com forte influência das agências internacionais, que passaram a ditar os rumos da política educacional como parte da macropolítica de ajuste estrutural do Estado.

Seguindo esse fundamento, o Estado assume a função de monitorar, medir e comparar desempenhos, utilizando mecanismos de regulação indireta. As avaliações educacionais em larga escala ganham portanto espaço notório em um movimento de comparação de desempenhos para a melhoria da qualidade educacional e consequentemente da responsabilização. Ribeiro (2022, p.15) menciona que

Regular por meio de avaliação em larga escala tornou-se competência do sistema da União em regime colaborativo com Distrito Federal, estados e municípios, surgindo diversas formas e usos de instrumentos para aperfeiçoamento e controle da gestão de interesses públicos e privados.

Nesse movimento, as avaliações passaram a orientar a gestão do sistema educacional e os indicadores quantitativos tornaram-se a principal medida da “qualidade” educacional. A partir dessa lógica, o Estado criou políticas de avaliação que passaram a caracterizá-lo como um Estado avaliador (Bastos, 2012), cujo destacam-se na Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (desde 1990); o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (desde 1998); o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CELPE-BRAS

(1994); o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA (2002); a Provinha Brasil (2007); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (2007) e a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (2013–2019) (Ribeiro, 2022).

No ensino superior, o processo avaliativo também foi intenso com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão (1996); Avaliação das Condições de Oferta - ACO (1996) que foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004) e o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira - Revalida (desde 2011) (Ribeiro, 2022).

Todas essas políticas desencadeiam uma dinâmica de competição que distorce o significado das avaliações e da medição do desempenho dos estudantes. Essa lógica também se estende à formação docente, exigindo que o professor desenvolva um arcabouço teórico e prático capaz de responder às novas exigências impostas por esse volume intenso de projetos educacionais.

Para mais, essa macropolítica influenciou e foi implementada em nível nacional e regional, chegando ao Maranhão em meio a um momento econômico marcado pela concentração fundiária, pela grilagem de terras, êxodo rural e exclusão social (Bastos, 2012). Esse contexto se dá pois, desde a década de 50 o estado foi se configurando como um grande fornecedor de produtos agrícolas, em especial o arroz. Para tanto, após a chegada dos grandes projetos agroexportadores, como a soja, esse cenário passa a se alterar, e o Maranhão começou a se estruturar a lógica do capital, convertendo-se em corredor de exportação de matérias-primas para conglomerados internacionais enquanto as necessidades sociais da população foram negligenciadas. Como menciona Bastos (2012, p.74) “todos os parceiros econômicos e políticos são beneficiados, menos a maioria da população que clama por educação, saúde e outros importantes serviços públicos que não são prioridades, [...]”.

No tocante à educação, a influência direta do governo federal e de organismos internacionais passou a ser visível a partir da reforma administrativa de 1988, empreendida no segundo mandato de Roseana Sarney, como menciona Bastos (2012, p.16) “nessa segunda fase a reforma administrativa empreendida acompanhou fielmente as recomendações apresentadas pelo MARE e implementadas em todo o país”. Ao seguir as diretrizes do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que pautava as reforma no discurso de “modernização” alinhado aos

discursos do governo FHC, visou-se à racionalização da máquina pública, extinguindo e incorporando órgãos e entidades estatais, numa tentativa de adequar a estrutura administrativa às exigências do Banco Mundial e de outras instituições financeiras multilaterais.

Esse novo arranjo culminou na formulação do documento “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado”, em 1999, sob a gestão de Roseana Sarney. Essas diretrizes se pautavam no ideal de melhoria da “qualidade”, ou ainda, nas palavras de Bastos (2012, p.96),” o discurso era o de corresponder a uma “nova estrutura” administrativa visando à modernização. Para tanto, foi necessário um “novo” plano educacional que articulasse as diretrizes adequadas à nova conjuntura”. Essa política previa reorganização das estruturas educacionais e trouxe as primeiras instruções voltadas ao controle e avaliação do ensino, embora marcadas por forte centralização e uma concepção tecnocrática da gestão pública.

Esse reordenamento estatal no Maranhão implicou diretamente na política educacional, que passou a ser regida pela da responsabilização, em detrimento da universalização do acesso e de uma verdadeira qualidade do ensino. O foco estava em aumentar índices quantitativos, no entanto, os indicadores mostravam altas taxas de analfabetismo, distorção idade-série e baixa escolaridade média, o que revelou a persistência das desigualdades, escancarando a distância entre o discurso oficial de desenvolvimento e a realidade vivida pela maioria da população maranhense (Bastos, 2022).

Numa sequência histórica, no início dos anos 2000, o Programa Viva Educação, uma tentativa de substituir o ensino presencial por tele ensino no Ensino Médio, buscou formar professores, revolver o problema da distorção idade-série e solucionar o impasse da demanda por matrículas, porém, revelou-se fracassado e foi descontinuado. Nas palavras de Ferreira (2021, p. 133) “o Projeto Viva Educação foi mais uma das ferramentas com vistas a implementar o viés neoliberal e precarizador da educação já vistos em outras ações da política”. Adiante, em 2006 e 2007, os governos de José Reynaldo Tavares e Jackson Lago formularam novas diretrizes, como o documento Educação no Estado do Maranhão: avanços/projetos e orientações para o ano letivo 2006 e o Plano de Governo para a Educação Básica: doze medidas para mudar o Maranhão (Ferreira, 2021), mas esses documentos não chegaram a se consolidar como políticas públicas contínuas.

Um ponto de curvatura nessa trajetória ocorreu em 2015, com a posse de Flávio Dino ao governo do Estado e o lançamento do Programa Escola Digna, que se estruturava em alguns pilares, a mencionar “a infraestrutura, a gestão escolar, a formação de professores, a melhoria salarial e o currículo” (Ferreira, 2021, p.136). O fato é que, esse programa, depois convertido para política educacional em 2019 com a Lei nº 10.995/2019, estabelece a primeira macropolítica educacional de Estado implementada no Maranhão em décadas e é pautado por indicadores de desempenho escolar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Maranhão (IDE-MA).

É nesse contexto que insere o Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão (Seama), previsto a partir do artigo 4º da Lei nº 10.995/2019, cuja execução é realizada por meio de contrato com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) (Carvalho *et al.*, 2024). O SEAMA aplica testes padronizados em larga escala nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, voltados para alunos dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, além de instrumentos de coleta de dados socioeconômicos. Os resultados obtidos nas avaliações são utilizados para o cálculo do IDE-MA, que por sua vez subsidia políticas de incentivo e responsabilização. Segundo Carvalho *et al.* (2024), entre as estratégias de responsabilização adotadas destacam-se: o Prêmio Escola Digna, o Bolsa Auxílio Educacional (Lei nº 11.515/2021) para estudantes e professores com bom desempenho, a concessão do Selo Prefeito da Educação aos gestores municipais com melhores resultados e, de maneira mais contundente, a vinculação de 20% da cota do ICMS repassada aos municípios aos critérios de desempenho definidos pelo IDE-MA (Lei nº 11.815/2022).

Nessa lógica, concordamos com os autores ao evidenciar que essa estrutura consolida um modelo de gestão educacional orientado por resultados, no qual o processo avaliativo deixa de ser isolado para se tornar parte constitutiva de uma política pública que busca induzir práticas pedagógicas mais eficazes, responsabilizar as gestões escolares e municipais e alavancar os indicadores educacionais do estado, processo inserido dentro da perspectiva do *accountability* educacional (Carvalho *et al.*, 2024).

O conceito de *accountability* educacional tem origem no setor privado, onde foi criado para garantir a eficiência e lucratividade das empresas, baseando-se na lógica do mercado, anunciando seu caráter gerencialista e competitivo (Carvalho *et al.*, 2024). A *accountability* educacional criou uma lógica de rendimento, comparação

e competição que inundou as políticas educacionais brasileiras, as quais se materializam em formas de avaliações que operam como ferramentas de controle e regulação.

Esse mesmo processo pode ser identificado na capital do estado, São Luís, que desde 2005 participa das avaliações nacionais do SAEB, cujos resultados geram o IDEB, índice que passou a orientar as decisões educacionais locais. Em 2017, foi implementado na cidade o Programa “Educar Mais: juntos no direito de aprender”, uma política educacional estruturante que articula avaliação, formação, gestão e currículo (Ribeiro, 2022). Como parte desse programa, a SEMED criou o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), em parceria com o CAEd/UFJF. O SIMAE é um sistema de avaliação externa em larga escala, com periodicidade anual, que avalia todos os anos do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Infantil.

Na reflexão de Ribeiro (2022, p.74), o SIMAE “trata-se de política de controle e monitoramento de resultados escolares, com implicações no planejamento do trabalho escolar, em medidas de responsabilização de sujeitos escolares e escolas, incluindo a presença de sanções de ordem simbólica”, o que revela um sistema que insere como parte de uma política de accountability educacional, que vincula avaliação ao controle, à responsabilização e à meritocracia, marcando a influência do ideário neoliberal na política educacional do município.

O SIAME é um instrumento que sinaliza que o município de São Luís criou condições estruturais e institucionais básicas mas necessárias para adesão de outros programas de avaliação em larga escala como o Educar pra Valer, instituindo a cultura da avaliação com foco em resultados, colocando o Maranhão e a capital em sintonia com as diretrizes nacionais de responsabilização educacional.

3.2 Os programas de avaliações em larga escala e a formação continuada de professores: situando o Programa Educar Pra Valer

Antes posto, este estudo diz respeito à formação continuada de professores e aos diversos aspectos que a atravessam. Refere-se, portanto, ao Programa Educar pra Valer (EpV) e às suas implicações nesse processo formativo. O EpV configura-se como uma política pública educacional, lançada em 2018 pela Associação Bem Comum (ABC), com sede em Fortaleza/CE, como uma proposta de expansão da experiência exitosa do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no estado do Ceará, especialmente em Sobral, desde o início dos anos 2000.

O EpV está vinculado à Associação Bem Comum (ABC) que se apresenta como “uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional” (ABC, 2025) e objetiva “contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação” (ABC, 2025).

A ABC, fundada no Brasil em 2018, tem como grande parceira de recursos financeiros a Fundação Lemann, que se caracteriza como uma “organização filantrópica familiar e apartidária” (Fundação Lemann, 2025), que nas palavras de Souza e Santos (2024, p.3) “ao longo das quatro últimas décadas do século XXI vem ganhando espaço no planejamento das políticas públicas com propostas para elevar indicadores educacionais”. A Fundação Lemann enfatiza sua atuação de longo prazo na resolução dos desafios educacionais do Brasil e apresenta em seu site que os investimentos até 2031, estarão focados no apoio e contribuição para políticas públicas voltadas à superação de entraves estruturais da educação básica brasileira (Fundação Lemann, 2025).

A Fundação apresenta em seu site uma descrição de sua atuação centrada na promoção de uma “Educação pública de qualidade para todas as pessoas alcançarem seu pleno potencial” (Fundação Lemann, 2025). Dentro dessa perspectiva, é necessário mencionar que o discurso da educação pública de qualidade carrega consigo múltiplos sentidos, construídos e disputados historicamente, sobretudo a partir da década de 1990, período marcado pela ascensão das reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais. Com base nesse entendimento, a noção de “qualidade” passou a ser fortemente associada a critérios de desempenho.

Sob essa ótica, organizações do setor privado passaram a posicionar-se como agentes capazes de “corrigir” o que não está dando certo na educação pública (Dantas, 2021). Portanto, a qualidade disposta por essas organizações apresentam um viés ideológico de cunho neoliberal, como destaca Dantas (2021, p.105) “essa qualidade propagandeada está vinculada profundamente à concepção particular dos seus organizadores, que são empresários, capitalistas, investidores em mercados, políticos e neoliberais”.

Além da parceria com a Fundação Lemann, a ABC também conta com o suporte técnico da Lyceum Consultoria Educacional, instituição criada por educadores ligados à experiência de Sobral/CE, que atua diretamente na implementação do Programa Educar pra Valer, especialmente na elaboração de materiais pedagógicos, na formação de professores e no acompanhamento dos resultados educacionais nos municípios atendidos assim como na projeção das avaliações diagnósticas, leitura de fluência, formativa e somativa que são acompanhadas pelos coordenadores locais e aplicadas pelos professores das instituições públicas (Lima, 2024).

Ambas as instituições, como menciona Lima, Ribeiro e Chaves (2024, p.3), “possuem uma influência político-ideológica que as unifica em torno do projeto empresarial colocado em prática na cidade de Sobral/CE há mais de vinte anos” e utilizam os resultados obtidos em indicadores educacionais, como o IDEB, para justificar esse modelo como recomendável para outras redes de ensino.

Nesse ponto, é importante ressaltar que todas essas incumbências e a forte presença na condução das ações pedagógicas revelam o impacto dessas organizações no setor público, tendo em vista que acabam por assumir funções que, originalmente, caberiam à gestão municipal. Tal configuração evidencia um processo de transferência da condução de políticas educacionais para instituições privadas, provocando tensionamentos sobre a autonomia das instituições públicas. Nas palavras de Dantas (2021, p.109), esse modelo trata-se de um processo de transferência “para o setor privado a formulação, a implementação, a avaliação e o poder de responsabilização do não cumprimento das metas ou alcance da “qualidade da Educação pública”, colocando em evidência a omissão do papel do Estado em garantir o direito à educação pública com justiça social e equidade.

Para além do exposto, como disposto no site da ABC, o propósito do programa Educar pra Valer está em “prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão”

(ABC, 2025), e, para isso, apoia-se em cinco eixos básicos: gestão da rede, gestão pedagógica, formação, acompanhamento e sustentabilidade. A partir desses eixos, percebe-se a abrangência da atuação do programa e os impactos que ele produz sobre diferentes dimensões da estrutura da escola pública. O programa busca ainda construir uma política pública educacional que assegure a alfabetização das crianças na idade certa e a aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todas essas proposições do EpV estão organizadas em um ciclo de quatro anos, que contempla ainda outras ações estratégicas, conforme ilustrado na figura abaixo, disponível no site da Associação Bem Comum.

Figura 01 - Ciclo de atuação do Programa Educar pra Valer



Fonte: Site da Associação Bem Comum (2025)

Essa organização sistematizada atrai a atenção dos gestores municipais, sobretudo porque o programa oferece um pacote completo que inclui a estruturação da rotina escolar, material didático, formação continuada e orientação para a gestão educacional. Essa atratividade se intensifica pelo fato de o programa focar nos componentes curriculares priorizados nas avaliações externas, como Língua Portuguesa e Matemática, alinhando-se às metas e indicadores cobrados das redes de ensino (Lima, 2024). Todavia, é necessário problematizar essa limitação, pois ao restringir-se a apenas dois componentes, o programa contribui para o esvaziamento da formação humana integral, deslocando o foco do processo educativo para o alcance de metas mensuráveis. Essa prerrogativa é afirmada por Lima (2024) ao pontuar que:

Esses tipos de pacotes educacionais, mesmo só priorizando os dois componentes curriculares que são cobrados nas avaliações em larga escala, sobrecarregam toda a equipe educacional, levando-as a acreditar que irão resolver os desafios que foram lançados para a aquisição dos objetivos propostos (Lima, 2024, p.68).

A partir das palavras da autora, compreende-se que embora esses componentes curriculares sejam importantes para a aprendizagem dos estudantes, eles não são suficientes para garantir uma formação humana integral. Além disso, acabam sobrecarregando as equipes escolares, que precisam conciliar as exigências do programa com as demandas já existentes na rotina das secretarias de educação.

Para tanto, o programa se faz exitoso pois, a cada ano, vem expandindo sua atuação para os municípios de todas as regiões do país. Conforme disposto na homepage do EpV,

O programa se iniciou em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros. Em 2019, houve a expansão para mais 18 municípios, totalizando 23. Em 2021, a previsão era de seleção de mais 25 municípios (7 em janeiro e 20 em setembro), totalizando 48 municípios (ABC, 2025).

No estado do Maranhão, o programa alcançou os municípios de São Luís, Barreirinhas, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, Timon e Vargem Grande, e a ABC realizou em março de 2023 o 1º Encontro com Prefeitos e Secretários de Educação do Maranhão, reunindo as equipes do Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). O evento reuniu gestores públicos das cidades participantes do programa e recebeu grande aceitação por parte dos mesmos. Nas palavras de Eduardo Braide, prefeito de São Luís, a qual compreende essa pesquisa, o EpV chega para auxiliar na ação de outras práticas pedagógica, em suas palavras:

A pandemia atingiu de uma forma muito forte a educação de todo o país e com São Luís não foi diferente. Neste sentido, o Educar Pra Valer é fundamental para que a gente consiga avançar e recuperar esse tempo perdido, além de nos ajudar a implementar outras práticas pedagógicas que, com certeza, vão melhorar muito os nossos índices (ABC, 2023).

Na busca por outras informações públicas que permitissem uma compreensão mais aprofundada da proposta pedagógica do programa, muitas das particularidades foram reveladas pelas participantes da pesquisa. Assim, as inferências sobre o EpV foram subsidiadas também pelas falas das participantes e

pelas apostilas do programa disponibilizadas pela escola. Com base nessas fontes, foi possível identificar que no município de São Luís, a parceria teve início no ano de 2023 mas de forma oficial se engrenou no ano de 2024 e desde então tem estado presente na rotina diária dos professores através das avaliações, formações e organização pedagógica.

Esse processo de acompanhamento ocorre por meio de um acompanhamento bimestral de desempenho, que se inicia com a avaliação diagnóstica, voltada à compreensão do nível de leitura e fluência dos estudantes. Em seguida, é realizada uma avaliação formativa e, em alguns casos, uma avaliação extra, sendo aplicada ao final do ano letivo a avaliação somativa. É importante mencionar que esse processo pode variar de acordo com a aplicação nos municípios participantes.

Todos os resultados dessas avaliações são inseridos pelos professores no sistema do programa, que, de forma imediata, gera os dados consolidados sobre o desempenho dos estudantes, permitindo o acompanhamento individual, por turma e por escola. Esse processo avaliativo nesse sentido se apresenta com uma vultuosa presença de exames que quantificam acertos e erros dos estudantes, em especial aqueles do 2 e 5 ano do ensino fundamental, os resultados nesse caso são utilizados para o controle da atuação dos estudantes e dos professores e está aquém da realidade da escola e do projeto político pedagógico pois chega de uma forma vertical ao aluno. Nas palavras de Luckesi (1998, p.71),

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Com provas que não refletem a realidade dos estudantes, a avaliação deixa de ser um processo contínuo e formativo, passando a representar apenas um resultado que indica o sucesso ou o fracasso do aluno, do professor e da escola. Isso gera um ambiente de competição entre as instituições participantes, desvirtuando o verdadeiro sentido da avaliação no processo educativo.

No contexto do EpV, com base nos resultados, são planejadas e implementadas ações e intervenções pedagógicas, que incluem o replanejamento da rotina pedagógica, a revisão dos planos de aula e, em alguns casos, a reaplicação

das avaliações para que os alunos possam revisar os conteúdos e consolidar as aprendizagens.

Nesse aspecto, a rotina é pensada e elaborada de forma a ser conciliada com o calendário acadêmico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que passa a priorizar os cadernos didáticos disponibilizados pelo Programa Educar pra Valer (EpV), com foco exclusivo nos dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, os professores recebem uma rotina e um cronograma previamente estruturados pelo programa, prontos para serem aplicados diretamente em sala de aula. Nas palavras de Dantas (2021, p.79),

A rotina não tem apenas o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos, mas também de estabelecer controle sobre os conteúdos que lhes são transmitidos ao dividir o horário de aula em frações de tempo controlado, priorizando os conteúdos de língua portuguesa e de matemática.

Outro fator que caracteriza o programa é o período de vigência em cada município, que pode ser prolongado e ampliado a parceria por um tempo aditivo. O programa pode ainda adquirir outras nomenclaturas, mas no caso da cidade de São Luís, o nome original permanece. Durante sua vigência no município, após a aplicação das provas, são realizados encontros formativos com a participação de técnicos da equipe do Educar pra Valer (EpV). Esses profissionais também fazem visitas às escolas, desenvolvendo atividades previstas na parceria, com o objetivo de garantir a execução das ações conforme os padrões estabelecidos pelo programa e alcançar os resultados esperados.

No que se refere aos materiais disponibilizados, com base no levantamento realizado nas escolas durante a pesquisa, os professores da rede pública de São Luís recebem, como recurso para o trabalho pedagógico, um caderno de orientações didáticas para cada novo ciclo, sendo um destinado ao componente de Língua Portuguesa e outro à Matemática. As crianças, por sua vez, recebem três cadernos de atividades: um de Matemática, um de Língua Portuguesa e um de Fluência Leitora, entregues bimestralmente, em consonância com a aplicação das avaliações. Todos os materiais são elaborados com base nas habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e é esperado que os professores, conforme orientações contidas nos próprios cadernos pedagógicos, proponham situações desafiadoras, desenvolvam situações-problema, utilizem materiais concretos e incorporem os cadernos à rotina diária da sala de aula. Os materiais são

disponibilizados em formato impresso para os alunos e professores, enquanto o cronograma e a rotina de aplicação são fornecidos às professoras em formato digital.

É importante mencionar que, além dos materiais fornecidos pelo Programa Educar pra Valer (EpV), professores e estudantes também recebem o livro didático disponibilizado pela Prefeitura de São Luís, que deve ser trabalhado concomitantemente com os alunos em sala de aula.

No que se refere à formação, toda a equipe docente e gestora das instituições da Rede Municipal participa quinzenalmente de encontros formativos promovidos pelo EpV, além de contar com o acompanhamento presencial nas escolas por parte dos técnicos do programa. Essas formações são organizadas de forma separada, isto é, formações para os docentes e outras para coordenadores e gestores, e os temas abordados são alinhados ao Plano de Ação do Programa, com ênfase especial nas estratégias voltadas para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

A partir dessas informações, é possível perceber o quanto o programa se estrutura de maneira a atender às habilidades e competências previstas na BNCC, ao mesmo tempo em que busca preparar os estudantes para os exames padronizados. No entanto, ao fornecer um cronograma previamente definido, o programa interfere diretamente na rotina pedagógica das escolas, fazendo com que a equipe docente se organize com base nas demandas do EpV e não, necessariamente, nas necessidades específicas de cada comunidade escolar.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS

Realizar a escuta dos sujeitos que estão inseridos no cotidiano escolar constitui um meio fundamental para compreender a realidade enfrentada pela educação brasileira diante das políticas educacionais. Por essa razão, buscou-se adentrar o espaço escolar com o objetivo de compreender quais as implicações do programa Educar pra Valer (EpV) nas ações de formação continuada, a partir das percepções dos próprios educadores.

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada nas escolas, com base nas falas das participantes. A partir desses relatos, são tecidas análises acerca das implicações do EpV no contexto escolar. As análises foram conduzidas com base em entrevistas semiestruturadas e organizadas em blocos, de acordo com cada pergunta. No que se refere às professoras, optou-se por agrupar as respostas em conjuntos de três participantes, com o intuito de ampliar a compreensão das falas e estabelecer articulações entre os depoimentos.

4.1 Ações de formação continuada na perspectiva da gestão escolar

Compreender os processos de formação continuada em uma instituição escolar exige o reconhecimento da existência de múltiplos fatores que permeiam esse percurso formativo, assim como a identificação dos sujeitos que compõem a estrutura educativa por onde esse processo irá se desenvolver. Entende-se que a formação continuada não se limita a corrigir lacunas da formação inicial, mas ultrapassa esse entendimento, exigindo a participação ativa de todos os envolvidos na dinâmica pedagógica da escola, especialmente da equipe gestora. Como menciona Siqueira, Aguiar e Colares (2015, p, 149), “o processo de construção contínua dos saberes do docente não acontece de forma isolada, mas a partir da parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional”.

O gestor escolar e o coordenador pedagógico são sujeitos fundamentais nesse processo formativo, pois a eles compete articular, impulsionar e construir um percurso de desenvolvimento profissional no interior da escola. Diante disso, e considerando que esta pesquisa objetiva descrever as formações continuadas desenvolvidas nas instituições investigadas e compreender qual concepção de

formação continuada está presente nas falas da equipe gestora, tornou-se essencial escutar a voz desses sujeitos para entender como esse processo se concretiza nas práticas institucionais e qual é a implicação do programa Educar pra Valer (EpV) nesse contexto.

Como ponto de partida, investigou-se o momento de implementação do EpV nas instituições, buscando compreender como as educadoras reagiram diante da chegada desse novo mecanismo avaliativo promovido pelo Estado. Em todas as falas, foi possível perceber um certo desencontro em relação à data exata de início do programa nas escolas da rede, embora haja consenso de que sua introdução ocorreu em 2023, sendo efetivamente implementado apenas em 2024. Em suas palavras:

GA: Eu acredito que ele pode ter começado nessas duas esferas aí, entre 2023 e 2024. Porém, ele se efetivou com mais ênfase quando o governo assumiu. Quando o Braide assumiu.

CA: Eu cheguei em 2022 nessa escola, em setembro, e já havia a proposta. Só que eu não sei se já estava nos anos anteriores, porque eu não estava aqui.

CB: Aqui na escola eu estou há 10 anos à frente da coordenação do turno do Vespertino, do primeiro ao quinto ano [...] Então, ele surge já neste governo do prefeito Braide com uma proposta de intervenção. Porque também ele é balizado em 3 pilares: formação de professores, a questão do recurso de material didático e o monitoramento, ele tem esses 3 pilares. Então chegou como uma proposta assim, só que ele é um material estruturado, ele tem um material próprio. Porque a gente já teve também outros programas na rede, o PNAIC, o PIB, que eram também propostas de intervenção. Mas essa proposta do EpV, que é o Educação pra Valer, ele já trouxe um projeto mais englobado, mais estruturado. Com uma proposta mesmo de avanço na leitura. O foco dele é a leitura. Então ele surgiu assim logo depois, até pra também sanar os grandes desafios que a gente teve na pandemia. Ele veio com essa proposta, que é um modelo que já era conhecido, lá em Sobral, é uma experiência positiva que eles têm. Porque é uma das maiores estatísticas de maiores IDEB's que a gente tem no país é de lá. E eles resolveram trazer essa proposta pra cá. Então isso aí em meados de final de 2022 e aí iniciou nas escolas em 2023.

As falas da coordenadora de polo (CB) são fundamentais para compreender o que é o EpV e como se deu sua chegada às instituições de ensino, sendo marcado pela gestão do governo Braide. Ela também destaca o reconhecimento de outros programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que também integra as ações da Associação Bem Comum.

É interessante notar a compreensão que a coordenadora demonstra sobre os pilares do programa e sua estruturação, que envolvem desde o planejamento, o monitoramento até a disponibilização de recursos. Dentro desses pilares, destacam-se os objetivos do programa. A esse respeito, foi perguntado às professoras sobre o entendimento que têm acerca dos objetivos do EpV. Elas responderam:

GA: Um dos principais objetivos do programa é fazer a criança avançar. É diminuir o índice de analfabetismo e construir metodologias ativas que possam estar ferramentando o professor na busca de melhorias e qualidades na educação.

CA: Eu acho que o principal objetivo mesmo é elevar as taxas de alfabetização, que são muito necessárias, né? Há já vista que a gente passou por um período pandêmico, onde teve vários alunos que ficaram prejudicados por não estarem nessa questão presencial, ficaram com esse déficit mesmo de alfabetização e também fatores de conteúdo. Então, embora ele tenha chegado antes disso, mas, ele também ajuda muito com essa perspectiva da agravação da taxa de alfabetização.

CB: Olha, o foco primordial dele, é a questão da dificuldade da leitura, né? Porque assim, a gente tem um público que a gente tem visto realmente nas estatísticas, se comprova, que a questão da leitura tem sido muito defasada em todos os níveis de aprendizagem. Você vê isso até inclusive no ensino superior, você vê que nós não temos realmente leitores que de fato sejam como o Solé fala, ler para compreender. Então a leitura fica muito no processo de decodificação. Então qual é o entendimento que eu tenho do projeto é exatamente tornar leitores fluentes. Ou seja, porque a fluência compreende a prosódia, o tempo, a precisão. Então pra que você seja realmente esse leitor fluente, você tem que atender esses três elementos que são importantes nesse processo. Então o projeto veio exatamente pra isso. Com o objetivo de fomentar e criar realmente esse hábito leitor nas crianças e desenvolver a competência em fluência.

É interessante notar o diferencial atribuído ao programa, visto como uma ferramenta para promover o avanço dos educandos nos aspectos de leitura e escrita, uma espécie de solução pronta, capaz de salvá-los do analfabetismo. A percepção do programa como um apoio no contexto pós-pandemia surge como uma justificativa para sua implementação. Isso se dá porque, em um cenário em que o sistema educacional, como um todo, não soube lidar com os índices de analfabetismo no país, os programas promovidos por instituições privadas passaram a ser vistos como verdadeiros “milagres” educativos.

No entanto, a ênfase dada ao processo de alfabetização evidencia uma característica marcante do programa: a capacitação das crianças para se tornarem

leitoras, com foco predominante nos resultados avaliativos. Isso acaba deixando de lado aspectos subjetivos da aprendizagem, que são fundamentais no processo de ensino. A esse respeito, Leite e Tavares (2024, p.12) falam que

O Programa Educar pra Valer é cobiçado pelas escolas justamente pela proposta central de prestar um ensino de qualidade e elevar os índices de educação e alfabetização. Porém, ao oferecer um regime sistematizado de educação ele fere a subjetividade e impede que os processos de aprendizagem se desenvolvam.

Nesse contexto, a atuação do programa se destaca pela aplicação de métodos sistematizados de ensino voltados para a melhoria dos índices de alfabetização e desempenho. No entanto, ao adotar esse regime, o programa acaba agindo em detrimento da subjetividade do processo educativo. Isso ocorre porque, ao considerar que os processos de aprendizagem são naturalmente complexos, pode-se comprometer sua eficácia quando o foco exclusivo recai sobre o alcance de indicadores numéricos, como percentuais de alunos leitores e não leitores. Sob essa ótica, a valorização do educador se dá em função da adesão a esse modelo, o que pode limitar outras abordagens pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de aprendizagem. Em outras palavras, o processo tende a treinar sujeitos para avaliações, negando suas subjetividades (Leite e Tavares, 2024).

Para compreender melhor as atividades desenvolvidas pelo programa, foram perguntadas às educadoras como são articuladas e realizadas as ações no contexto prático. Assim foram suas falas:

GA: Aqui na escola, os professores têm uma rotina em sala de aula. Ela é bem extensa. A do EpV, ela vai ser incluída no cronograma de horário dos professores e, fora isso, ela é feita mais lá fora, com a formação de professores. Mas, aqui dentro mesmo, a gente articula o horário com os livros que vêm, com os livros orientadores que vêm para nortear a metodologia no processo de aprendizagem. Aí, quais são as principais ações que são desenvolvidas pelo programa? Por exemplo, tem acompanhamento técnico e formação continuada para os professores.

CA: Olha, só a rotina que ele já propõe pra gente já é uma coisa que ajuda muito, porque a rotina EPV é muito específica e voltada pra questão do letramento, da leitura. Então, o momento que a gente coloca essa rotina para ser aplicada para todos os docentes, já nos ajuda bastante. A gente sempre trabalha nessa perspectiva. Então, tem os momentos de leitura, de deleite. É uma sequência bem mesmo, que agrega mesmo pra esse programa de alfabetização. Aí, junta a da

EPV com a da escola, no caso, a gente tenta casar o material da EPV com o material didático da rede. Porque, até pela questão da BNCC. É da base nacional, tem os conteúdos lá que são os mesmos.

CB: Então, assim, as atividades, como a gente falou, elas vêm com um material estruturante. Então nós temos os cadernos, esses cadernos eles englobam um passo a passo, que ele vem assim. Desde o começo em que se trabalha a fluência da criança, que é um caderninho que ele já vem trazendo uns textos pra que se faça leitura. E ele traz uma estrutura baseada nos gêneros textuais. Então, ele traz uma diversidade de gêneros desses cadernos, pelos quais eles são o eixo principal pra você conduzir os demais, pra você ir buscando os objetos de conhecimento dentro dessas habilidades que são trabalhadas com os alunos. Então tem todo um passo a passo. Na verdade, o próprio livro didático, ele já traz essa estrutura em língua portuguesa, nos demais componentes curriculares. Então ele tem todo um passo a passo pra você compreender. A fluência realmente, a análise linguística, o livro vem trazendo toda a parte também da consciência fonológica da criança, a questão da ortografia, do processo da gramática. Só que essa parte aí, ela é um pouco mais sucinta, porque o foco realmente é o confronto com a leitura, que é o objetivo do programa.

Suas respostas se assemelham ao dar ênfase à rotina estabelecida pelo material didático do programa, destacando como ele é de fácil alinhamento ao cronograma docente devido à sua correspondência com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As falas revelam a adaptação da rotina escolar e das atividades pedagógicas para atender ao cronograma e à estrutura previamente definida pelo programa.

Expressões como “nortear a metodologia” evidenciam a preocupação em adequar o ensino à proposta apresentada pelo material e apontam para a valorização do “passo a passo” já pronto e oferecido pelo programa. Essa lógica, no entanto, contrapõe-se à concepção de rotina como um instrumento “importante para criar um ambiente organizado e produtivo para a aprendizagem. Ela ajuda os alunos a saberem o que esperar, como se preparar para as atividades, a se concentrarem e a permanecerem envolvidos nas tarefas” (Lima, 2024, p.106). Em vez disso, a rotina passa a ser adotada como um mecanismo de padronização e performatividade.

Os depoimentos também evidenciam como o papel do educador tende a se alinhar mais à função de executor do material do que à de planejador do processo de ensino. Nesse cenário, a gestão e a coordenação pedagógica, que deveriam atuar como responsáveis por esse processo de forma articulada e democrática, envolvendo

toda a instituição, acabam distantes dessas decisões, ainda que sejam responsabilizadas pelos resultados.

A esse respeito Santos (2018, p.74) menciona que,

Com as políticas atuais de gestão escolar, incorrendo na necessidade constante de melhorar resultados, sejam municipais, estaduais, ou federais, apontam para a gestão da escola como fator crucial para atingir essas metas, considerando a “boa ou má” gestão como responsáveis pelos escores.

Nesse sentido, é possível perceber que o papel atribuído pelas políticas educacionais à gestão escolar está inserido dentro de uma lógica tecnocrática, na qual a gestão passa a ser vista como um elemento determinante para o sucesso ou fracasso dos resultados educacionais. Essa lógica evidencia a complexidade do trabalho educativo, ao mesmo tempo em que o reduz a metas de desempenho.

Dessa forma, entende-se que:

Os gestores escolares têm, progressivamente, sido chamados a ocupar um lugar no processo de circulação de dados das avaliações externas, incluindo o desafio de lidar com algumas das controvérsias que circundam tais avaliações, [...], porém sem a devida formação para tanto e pressionados para usos muito restritos das avaliações (Alavarse, Chappaz, Freitas, 2021, p.261).

Essa lógica manifesta-se no próprio processo de ensino-aprendizagem, quando se analisam as expectativas sobre o que os estudantes devem aprender. Nas falas da coordenadora CB, destaca-se a ênfase atribuída à fluência leitora. Todavia, o EpV procura formar leitores fluentes em um curto período, valendo-se de testes que comprovem esse desempenho. Como observa Lima (2024, p. 94),

Para compreender um texto, o leitor também precisa ter um bom vocabulário, entender o sentido das palavras e ser capaz de extrair informações e fazer inferências. O programa EpV busca investir nesse e em outros quesitos que possam tornar o leitor fluente o mais rapidamente possível, esquecendo, muitas vezes, que cada criança tem seu tempo de aprender, inclusive, muitas podem ter algum déficit de aprendizagem ou qualquer outra deficiência.

O processo proposto pelo programa, ao buscar formar leitores "competentes", privilegia a velocidade e o controle sobre o processo pedagógico, distanciando-se de uma concepção de alfabetização aqui defendida, como aquela que insere o sujeito de forma crítica e contextualizada na cultura escrita.

Nesse sentido, o problema não está no investimento em leitura, mas sim na busca por resultados rápidos e padronizados, que aproximam esse processo de uma visão de educação como prestação de contas. Trata-se da lógica da *accountability* educacional, centrada em resultados, no ranqueamento e em suas consequências (Carvalho *et al.*, 2024).

No que se refere à articulação entre o programa e a proposta pedagógica da escola, as falas anteriores já abordam essa temática, mas outras considerações também foram mencionadas, como:

GA: Bom, a proposta pedagógica da escola, inclusive, está sendo reconstruída. Quando eu cheguei na escola, ela não tinha. E estava muito, estava muito aquém. Então, precisamos renovar tudo. Então, a gente está reconstruindo o PPP da escola, justamente porque a gente tem que dar entrada agora no documento da escola. E aí, ele tem que articular com os saberes, porque o Educar para Valer está todo baseado nos parâmetros curriculares, na BNCC. Entendeu? Então, tudo que a gente vai ter lá de BNCC, lá no nível de metodologia, dentro da estrutura do PPP, está articulado dentro da proposta do Educar para Valer.

CA: Aí, a gente tenta casar. Só que, como são muitos materiais que tem, como caderno extra do EPV, tem caderno extra da SEMED, a gente tenta fazer de modo que, às vezes, um seja feito em casa, com uma lição de casa, outros aqui dentro. Mas, aqui dentro da escola, a gente prioriza o EPV mesmo. Tem que priorizar, pelo menos, esse primeiro semestre.

CB: A gente segue um currículo da rede. Então o nosso currículo da rede, ele é baseado nas habilidades do currículo. Essas habilidades são habilidades da própria BNCC. Então não foge muito a regra, porque a gente trabalha com habilidade. Por exemplo, eu vou trabalhar uma habilidade em língua portuguesa, por isso eu preciso que o aluno reconheça as letras do alfabeto, que é uma habilidade que está lá para o primeiro ano. Ela vem expressa no material, como ela também vem expressa no livro de rede, e com todas as propostas que a gente faz. Então a gente sempre prima pela habilidade que o aluno precisa desenvolver nas etapas de escolaridade. O que é para o primeiro ano? O que é do segundo ano? O que é do terceiro ano? O que é do primeiro ao quinto ano? Porque as habilidades, elas são basicamente as mesmas, e você vai vendo que ela vai aumentando o grau de complexidade com o ano. Trabalhando a habilidade, você só busca o material, que pode ser o próprio livro didático e o livro do EPV, que a gente sempre fica fazendo esse casamento entre esses dois materiais, o livro didático e o livro do EPV.

A fala da gestora (GA) indica um processo de reorganização institucional e curricular. Ela faz referência ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, entendido como o instrumento que expressa os objetivos e diretrizes educacionais de uma escola. No entanto, percebe-se que sua elaboração vem assumindo uma lógica invertida: em vez de orientar a prática pedagógica, o PPP aparenta estar sendo adaptado para se adequar a programas externos. Em outras palavras, em vez de refletir os valores e as necessidades da comunidade escolar, corre-se o risco de que o PPP se transforme em um documento técnico, instrumentalizado a partir das diretrizes do EpV.

Essa análise traz à tona uma discussão essencial sobre o verdadeiro sentido da avaliação, compreendida aqui não como um ato neutro ou desvinculado do projeto pedagógico da escola. Quando a avaliação não está articulada aos valores, objetivos e necessidades reais de toda a comunidade escolar, ela tende a ser moldada para atender a demandas e diretrizes externas.

A esse respeito, Gewehr (2010, p. 39-40) nos convida a refletir que,

A avaliação tem um significado profundo, pois é ela quem vai direcionar o trabalho pedagógico, permitindo uma aliança entre a teoria - Projeto Político Pedagógico - e a prática - sala de aula. Em qualquer nível de ensino, a avaliação não existe por si mesma. A maneira como se avalia é o reflexo de um projeto, de um conceito teórico, determinados por concepções de ensino que permeiam a proposta pedagógica. Ela não é verdade absoluta sobre a aprendizagem.

A avaliação, portanto, não deve ter um fim em si mesma, mas estar em coerência com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Não se trata de promover um ciclo inverso, em que a avaliação passa a orientar o PPP, mas de garantir que ela esteja alinhada ao verdadeiro sentido da prática docente e à diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As falas das coordenadoras também revelam a responsabilidade que recai sobre os educadores diante da multiplicidade de materiais didáticos disponíveis, o que pode resultar na fragmentação das propostas e práticas pedagógicas. Nessa lógica, em vez de um planejamento integrado, as educadoras se veem obrigadas a articular diferentes materiais, precisando encontrar um eixo comum entre os objetivos e abordagens presentes em cada um deles.

A fala da coordenadora CB evidencia o papel central da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização e padronização das habilidades e competências que norteiam a prática docente. Contudo, isso pode implicar na redução da complexidade do ensino à mera aplicação mecânica de habilidades previamente listadas.

Nas palavras de Ziliani (2024, p. 110):

À medida em que as propostas da BNCC permeiam o ambiente escolar, ocorre uma transformação nas metodologias, na didática e nos conteúdos, que passam a seguir rigorosamente cartilhas pré-definidas. As formações docentes, conseqüentemente, começam a valorizar prioritariamente os resultados das avaliações, em detrimento da formação integral do estudante.

Embora a equipe demonstre certo grau de autonomia diante dessa proposta, observa-se que sua prática tem sido fortemente guiada pela lógica do alinhamento às habilidades prescritas. Essa abordagem reforça uma perspectiva tecnicista do educador, que passa a ser visto como mero executor de projetos prontos, em que as habilidades se tornam o ponto de chegada comum a todos os estudantes, independentemente de seus contextos e trajetórias.

Conseqüentemente, o papel da gestão escolar também é reduzido, à medida que passa a operar como um aparato voltado exclusivamente para o cumprimento de metas e indicadores. Dentro dessa perspectiva, tornou-se necessário compreender também como as educadoras percebem e vivenciam os efeitos do EpV em sua formação continuada:

GA: Contribui para a formação, eu vejo que é de forma bem significativa. Porque o professor, ele vai para as formações uma vez por mês, onde ele adapta todo o material para trazer para a escola, bem como nós também, os gestores, eles estão, eles sabem o que os professores estão tendo, né? E como o gestor vai estar administrando isso, o pedagógico, juntamente com a coordenação pedagógica, porque o coordenador pedagógico, ele é o principal autor da proposta nesse processo.

CA: Continuamente as professoras estão indo para formação continuada só da EPV. Às vezes, chega a ser duas vezes por mês, às vezes, uma vez por mês. Então, lá, eles vão aprimorar o que elas fazem aqui dentro.

Vão receber orientações novas. Às vezes, até compartilhar experiências sobre a articulação do material. Quando estão conduzindo os conteúdos, as aulas. E, é dessa forma que acontece.

E, também, fora essa parte, a parte das avaliações, a gente sempre retoma nas nossas formações internas. Eu sempre costumo retomar. Porque, após a avaliação, a gente vê os nossos pontos fracos, pontos fortes, quais foram os indicadores, quais foram os conteúdos em que eles tiveram maior êxito, e aqueles que não tiveram, a gente retoma para que eles possam ser melhorados. Aí, daí, faz um feedback com eles ou um esclarecimento. E, a gente pega as avaliações, a gente corrige, a gente vê, mais ou menos, como é que a gente, meio que, coloca o aluno pra ele já se familiarizar com esse jeito de ser avaliado.

CB: Na verdade, o programa, embora seja aquilo que a gente já faz, ele não é só isso. Ele contribui com a questão da sistematização mesmo do conhecimento, porque às vezes você faz até isso todos os dias, mas você não se dá conta de que está fazendo isso. Então é, na verdade, a sistematização do ensino que é interessante. Também o próprio monitoramento do programa, o próprio sistema, o próprio programa ele traz uma rotina que vem delimitada nessa estrutura e isso facilita muito o trabalho do professor. Para a gente que já trabalhava com esse modelo de rotina, não foi tanta novidade. Novidade no sentido de que aquilo que se pede já era feito, mas foi uma incrementação. Por exemplo, essa leitura exemplar, para a gente ter a reflexão do professor sobre a própria prática dele na sala de aula, de como essa sistematização pode realmente ter um efeito muito positivo lá no final do ensino-aprendizagem desse aluno. E a gente percebeu isso e foi um elemento bastante positivo no programa. O professor tem essa rotina estruturada de saber o que ele vai fazer e com qual objetivo ele vai fazer.

A fala da gestora (GA) evidencia o reconhecimento da centralidade da formação continuada e do papel do coordenador pedagógico como mediador entre o programa e a prática docente, além de seus entendimentos acerca da formação continuada dos professores. As falas da coordenadora (CA) valorizam a frequência das formações e o compartilhamento de experiências, indicando uma prática colaborativa entre os docentes. Por sua vez, a coordenadora (CB) destaca a sistematização das práticas como um dos ganhos trazidos pelo programa.

Esses depoimentos revelam a visão funcional e organizacional da formação continuada proposta pelo programa, valorizada pelas educadoras por trazer um senso de “ordem” ao cotidiano escolar. Implícita nesse discurso está a naturalização da padronização da prática docente, bem como o uso das avaliações como instrumentos de ajuste e treinamento para o alcance de resultados.

Ou seja, ao serem finalizadas, as avaliações são retomadas não para promover uma reflexão crítica sobre seus pressupostos ou para acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes, mas para adaptar-se ao modelo

estabelecido. Esse processo demonstra uma lógica de aperfeiçoamento constante em relação ao padrão, com o objetivo de garantir um desempenho contínuo tanto do professor quanto do aluno. Essa atuação busca bons resultados, que são valorizados por meio de premiações e da exposição dos sucessos alcançados, evidenciando a própria lógica performática presente no programa (Possa, Bragamonte e Monte, 2018).

Dessa forma, nota-se a ausência de uma problematização crítica sobre o conteúdo da formação, seus objetivos mais amplos no âmbito da educação, bem como sobre as condições estruturais de trabalho, especialmente no que se refere ao tempo, à carga horária e à valorização docente. Nesse sentido, a concepção de formação continuada percebida revela-se como uma ferramenta organizacional pouco vinculada a um processo político e emancipador.

Para compreender melhor esse processo de formação continuada no qual as educadoras estão inseridas, foi perguntado como ele ocorre efetivamente, ou seja, quem participa e com que frequência. Em resposta a essa questão, elas disseram:

GA: Tem um cronograma, tem todo um planejamento que é dado desde janeiro a dezembro e os professores seguem esse cronograma de formação, junto também com a gestão. Tem todo um cronograma de formação, é uma sequência didática de conteúdo. Então, quando os professores vão, eles basicamente acreditam que eles já vão sabendo o que vai se tratar. E também eles já vão estar dando o retorno do que fizeram. A nossa formação de gestor, ela é diferente deles e do dia. Mas a gente tem formação duas vezes por mês.

CA: Todos nós. Eu nem sempre... A minha formação nem sempre é voltada para o EpV. Mas, as professoras, todas, de todas as séries, exceto as professoras de planejamento, que não vão mesmo para essa formação continuada do EpV. Mas, as regentes, elas vão todo mês do 1º ao 5º ano.

CB: Então, a rede já traz um cronograma. Ela tem um calendário que ela coloca desde o começo do ano até o final do ano. Então, são duas formações por mês que elas, as professoras fazem. Já teve meses, inclusive, de ter três formações por mês. E eles vão para um centro de formação e eles têm os formadores que são do próprio programa... Quando iniciou, vinha muito pessoal do suporte de Sobral, depois que eles viram que o pessoal já estava preparado, então eles começaram a deixar na condução dos formadores da rede. Então, já tem um calendário todo organizado com os dias, datas que elas precisam estar lá a cada 15 dias. No dia do PL, que a gente chama de PL, mas é para o dia do planejamento do professor e eles vão para lá. E a escola também oferece a formação continuada. A nossa formação é aos

sábados e a gente faz uma vez por mês. Então, logo no início, como estava tudo assim, ficou uma novidade. Então, a gente batia muito sobre essa questão do EPV para o entendimento. Mas assim, a nossa formação nem sempre é voltada somente para o EPV, porque elas já estão lá na formação. Às vezes, é bem variada a questão dos nossos temas.

As falas revelam informações importantes para compreender como ocorrem as formações continuadas oferecidas pelo EpV e qual é o papel da Secretaria Municipal de Educação nesse processo. É perceptível que a rede determina o quê, quando e como os professores devem atuar. O programa, por sua vez, define os conteúdos das formações, que já são planejados no início do ano, seguindo um cronograma fixo.

No que diz respeito à formação oferecida, embora o discurso valorize a importância da capacitação, na prática observa-se a reprodução de modelos de ensino com foco na aplicação do próprio programa. Vale destacar que as formações realizadas na escola não se restringem ao EpV, o que indica uma tentativa de ampliar e complementar os temas abordados. No entanto, esse processo ainda é fortemente influenciado pelo programa, o que compromete a construção de uma formação significativa.

Quanto às formações realizadas após a divulgação dos resultados das avaliações, foi questionado como elas acontecem na prática:

GA: Tem uma plataforma. Essa plataforma ..., porque a gente tem três plataformas, né? Tem o Criança Alfabetizado, tem o do SAEV, que é justamente trabalhado com o EpV. E aí as formações, elas vão estar, as provas externas, nesse contexto elas vão estar sendo analisadas. E, por exemplo, se aplica a prova externa, aqui, o que é que eu sempre estou orientando? Terminou as provas externas, os professores vão revisar e vão validar com os alunos, vão estar refazendo essa prova também. E as provas ficam aqui, então, elas vão corrigir junto com o aluno. E quando a plataforma dá o resultado, a gente vai para análise de dados com os professores. O que avançou, o que não avançou, quais são os níveis, em que situação a escola ficou.

CA: Aí, eu já não vou saber muito te dizer como é que eles trabalham isso com os professores. Mas, eu sei, por exemplo, que na última formação, eles compararam o resultado da diagnóstica com a formativa e pediram para os professores mesmo olharem o que foi que mudou da 1ª para a 2ª, o que é que eles acertaram mais, o que acertaram menos. E esse ano aqui, a gente resolveu fazer um alinhamento. Ano passado, ficou muito sem critério do docente, né? Tiveram professores que aplicaram mesmo à risca a rotina do EpV e

outros não. Mas, esse ano aqui, a gente alinhou todas as turmas. Todos tinham que fazer a rotina e todos tinham que fazer o mesmo. Utilizando o material, porque o material, ele é meio que modular e tem um período para começar e para terminar e um período para começar o outro, independente se terminou o primeiro.

CB: Os professores do segundo e do quinto ano são os que são mais sugados. Porque o foco é exatamente eles, até por conta do SAEB também. Então, assim, as provas formativas e as avaliações, elas eram uma enxurrada. Quando começou, estava sendo uma coisa que a gente não estava tendo tempo de intervir. Porque, assim, qual era a proposta? Qual é a função da avaliação? É você saber para você agir, né? E o que que acontecia? A gente não estava tendo tempo de agir porque era uma enxurrada de avaliações. Era só avaliando, avaliando, avaliando. Era uma coisa super cansativa. Porque, além dela, nós temos outras plataformas. Tem o CNCA², nós temos o próprio SAEB, nós temos o SEAMA³, o PARC⁴. Então, são várias plataformas que você insere os resultados das avaliações e ela já traz um resultado dos avanços, da participação. Porque tem toda uma organização, tem um nível de participação. E aí, depois desse resultado, a gente sempre senta com os professores para mostrar, olha, avançou aqui, não avançou aqui, qual habilidade que errou mais. Então, ele é um sistema de erro e acerto. Ele é diferente do SEAMA e do SAEB. O EpV, é só acerto e erro. Acerto e erro e também a questão da leitura.

É possível perceber, a partir dos depoimentos das educadoras, que após a realização das provas externas, as docentes participam de momentos formativos voltados à leitura e interpretação dos dados. Essas formações são organizadas com o objetivo de analisar erros e acertos, bem como discutir possíveis ajustes no ensino com base nesses resultados.

Tais falas evidenciam uma lógica de formação continuada nos moldes tecnicistas, em que a prática pedagógica é reorganizada a partir dos dados obtidos nas avaliações padronizadas. Nesse modelo, o professor é moldado para aplicar e se adaptar às exigências das provas, e todo o processo formativo deixa de ser conduzido por uma construção curricular autônoma, assumindo uma forma acrítica e instrumental. Nesse sentido, a avaliação perde seu caráter formativo e passa a

² O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é um programa que objetiva alfabetizar crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

³ O Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) busca avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense, oferecendo os subsídios necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais (CAED, 2019).

⁴ A Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) oferece avaliação da fluência em leitura e é “desenvolvido pela Associação Bem Comum, em parceria com o CAEd/UFJF, com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de aprendizagem do código alfabético da Língua Portuguesa” (CAED, 2021).

funcionar como um instrumento de vigilância e padronização das formações continuadas.

As falas de CA e CB também mostram como a rotina escolar foi alinhada à estrutura do material didático trazido pelo programa, seguindo prazos rígidos e afastando-se do andamento pedagógico e da subjetividade das turmas. O processo de ensino-aprendizagem, assim, tornou-se subordinado ao calendário das avaliações externas, e a equipe gestora perdeu flexibilidade na condução dos conteúdos. Esse cenário revela um ritmo pedagógico voltado à alimentação de sistemas avaliativos, em detrimento de uma construção educacional mais humanizadora.

Dessa forma, percebe-se uma lógica de formação continuada baseada na performatividade e no controle gerencial, influenciada principalmente por políticas educacionais de viés neoliberal e tecnocrático. A maneira como as escolas têm se organizado mostra-se profundamente articulada à lógica da responsabilização por desempenho, na qual a equipe gestora tem sua atuação filtrada pelos resultados. Como menciona Ribeiro (2024, p.93),

Por se fundamentar numa lógica gerencial neoliberal, que cultua a individualização, a eficiência, a eficácia e o incentivo à competição, a formação continuada dos professores do Programa Educar pra Valer visa a uma formação embasada na epistemologia da prática, com reflexões sobre o fazer cotidiano individualmente. Essa noção de formação continuada, alicerçada na prática e na reflexão diária, torna a formação do professor alienada e fragmentada em relação aos aspectos éticos, estéticos, afetivos e políticos da sociedade.

Esse contexto aponta para a urgência de repensar o processo formativo, com vistas à restituição do diálogo pedagógico e da reflexão coletiva como fundamentos essenciais de uma educação crítica, democrática e transformadora.

É importante mencionar que, para além da responsabilidade com a formação continuada na unidade polo, a coordenadora CB também assume a responsabilidade pelos anexos da unidade. Nesse sentido, foi de interesse da pesquisa compreender como a formação continuada organizada pela escola alcança essas docentes que atuam nos anexos.

Sobre isso, a coordenadora comenta:

CB: Olha, por um bom tempo eu me dividi muito nessa questão do anexo. Desde o ano passado que eu tenho me desligado um pouco mais. Por quê? Porque humanamente não tem como eu abraçar. Eu

tenho 13 salas de aula. Tenho 13 salas a mais aqui no polo. Então, eu até falei para elas, para as meninas, que eu não tinha mais como fazer essa assistência para elas, porque eu não estava conseguindo nem aqui e nem lá. E hoje, eu acho que tem mais uma técnica de acompanhamento, porque lá cabe um coordenador. Um coordenador pedagógico. A gente vive pedindo para a rede, que tomará agora com o concurso, vá para lá. E ainda tem um outro anexo com 12 salas. Então, humanamente não tinha como. Então, qual era a assistência que eu estava dando para elas? Sempre que tem dúvidas, eu estou ali para acolher, porque eu nunca disse não. Tem professoras que participam do planejamento conosco aqui, nos dias que elas podem. Eu só trabalho à tarde e à noite. Tem gente que trabalha pela manhã. Então, não tem como eu atender. Então, tem alguns professores que realmente vêm para cá. E nas formações da escola a maioria vem no sábado.

A fala da coordenadora CB revela as condições concretas de trabalho e gestão nas escolas da Rede Pública. Ela expõe os limites humanos, estruturais e organizacionais que impactam diretamente a formação continuada, especialmente no que diz respeito ao acesso equitativo por parte das educadoras que atuam nos anexos.

Essas falas evidenciam a fragilidade e os limites na articulação entre os anexos, a gestão escolar e a Secretaria Municipal de Educação. Fica claro que esse diálogo depende, em grande parte, do esforço individual e da boa vontade das professoras dos anexos em buscar apoio junto à unidade polo, o que indica uma relação que não é sistemática, mas informal.

Ainda assim, a coordenadora demonstra comprometimento ético e humano, assumindo seu papel como mediadora política ao buscar atender às demandas educacionais e cotidianas da coordenação pedagógica, deixando claro que sua atuação não é passiva diante dos conflitos.

A esse respeito, Oliveira (2018, p. 40) afirma que “o coordenador assume o papel de mediador quando passa a ser aquele que busca uma conciliação entre as políticas oficiais e as demandas dos professores que surgem no decorrer do cotidiano escolar”. Todavia, essa atuação encontra limites na ausência de políticas públicas que assegurem condições reais para o atendimento de todas essas demandas.

Dessa forma, embora a formação continuada seja planejada para toda a rede, na prática, as docentes do anexo estudado não recebem uma formação contínua, mas sim indireta e desigual.

Diante desse desafio, foi perguntado às educadoras quais os principais obstáculos enfrentados no processo de formação e na articulação entre a instituição e o programa. Assim, elas responderam:

GA: Os maiores desafios estão, às vezes, na resistência do professor. Eu, enquanto diretora, não tenho resistência. Mas tem muitos diretores que têm resistência a estar desenvolvendo, mesmo sabendo que é um princípio de avanço. E aí, deixa a desejar, a rede reclama, a rede avalia. Mas o gestor, às vezes, não se incomoda com isso. Então, eu acho que o principal desafio, na realidade, é fazer todo o corpo se apropriar disso e materializar. Porque no momento em que tu tem um conteúdo aqui que tu não materializa, vai ficar a desejar. Tu tem que efetivar a proposta. Então, eu acho que o maior desafio é na efetivação da proposta. Quando os cadernos vêm, eu fico aqui, ó, rodando. Ei, já pegou seu caderno? Às vezes, eu passo duas, três semanas pedindo pro professor pegar o caderno dele e ele ainda não pegou. [...] E aí, puxa o cartão da coordenação, que também tem que estar lá o tempo todo. Porque a coordenação tem que acompanhar todo esse processo. E aí, a gente tem esse desafio, tem a resistência e também a própria, às vezes, didática de trabalho na sala de aula, às vezes, o professor efetiva ou não. A coordenadora estava falando que ela foi numa escola fazer uma avaliação, quando ela chegou lá, ela passou a tarde de observação e o professor não pegou um momento o do EpV, quando ele está lá no cronograma todos os dias.

CA: Assim, às vezes, não dá tempo de realizar toda rotina. Isso é uma verdade. Porque os nossos alunos, eles não estão em um nível homogêneo. Então, às vezes, a professora se programa, aí tem lá as questões mas aí, nem todos conseguem. Assim, ela não consegue cumprir porque nem todos os alunos conseguem. Tem esses desafios com essas salas que são muito heterogêneas. Então tem esses déficits que são questões mais sérias, não só por causa da pandemia mas também de alunos que vêm de outras escolas, então a gente tem que elevar o nível de leitura deles para eles acompanharem esse processo.

CB: Olha, o desafio que a gente teve no primeiro momento foi a questão da falta de material. Esse foi um desafio que depois foi superado, quando ele chegou, ele chegou de forma tardia. Então, ano passado não funcionou tão bem, porque, assim, o caderno nº1 já chegou quando a gente estava no segundo e no terceiro, e tanto é que o terceiro a gente nem conseguiu trabalhar. Esse ano já foi melhor. Chegou no começo do ano. Então, a gente foi trabalhando certinho, de acordo com as habilidades do período. Então, assim, uma coisa negativa era exatamente essa questão de não ter o material no tempo certo, mas os avanços são exatamente a sistematização desse trabalho com um resultado, isso é bem interessante. Agora, a gente tem vários desafios. Por exemplo, a falta do aluno é uma coisa que impacta muito. O aluno faltoso não consegue sistematizar da mesma

forma que o outro. Porque, por exemplo, o material é todo voltado para lições. Lição 1, lição 2, lição 3. Às vezes, nem sempre a gente faz nessa ordem, porque a gente vai muito pela habilidade. [...] Então, é um dos entraves muito grandes a questão da falta do aluno, do comprometimento também da extensão em casa, aquele comprometimento maior. E a quantidade de avaliação também, são muitas avaliações.

As declarações dos sujeitos apresentam uma visão complexa dos desafios enfrentados pelas escolas, que vão desde questões estruturais e pedagógicas até aspectos sociais, familiares, culturais e emocionais. A fala da gestora (GA) aponta um descompasso entre a proposta trazida pelo programa e a adesão cotidiana das docentes, sugerindo que a implementação depende diretamente do nível de engajamento das professoras.

Essa aparente “resistência”, no entanto, deve ser analisada com cautela, pois pode indicar não um desinteresse por parte das docentes, mas sim uma discordância com o modelo imposto e a percepção dos limites da proposta do programa.

A esse respeito, Possa, Bragamonte e Monte (2018, p. 113) sinalizam que:

Ao mesmo tempo em que se amplia a oferta de formação continuada docente, amplia-se também, neste contexto, um circuito discursivo que leva ao desprestígio dos professores e da escola, pois a ideia de um professor que não adere à formação representa um professor desinteressado; a ideia de um professor que, ao aderir à formação, não faz o investimento profissional que se espera, mesmo tendo os benefícios do Estado em sua formação, não se constituindo competente. Assim, opera-se uma certa criminalização dos professores, colocando sobre suas ‘costas’ a responsabilidade complexa de prestação de contas dos baixos níveis de rendimento na aprendizagem dos estudantes, que já são, por conseguinte, em muitos casos, produzidos como sujeitos no contexto de desigualdades sociais e econômicas do país, estas não consideradas nos discursos das políticas de formação docente, pois implicariam responsabilizar os modelos de vida gestados pelo capitalismo neoliberal.

Sob essa perspectiva, a resistência docente pode ser compreendida não como uma recusa ao programa, mas como uma expressão crítica que evidencia os limites da proposta, muitas vezes desconectada da realidade vivida pelas educadoras. Trata-se, portanto, de reconhecer o professor não como um sujeito passivo diante de políticas impostas, mas como agente que reflete, tensiona e ressignifica as práticas e os discursos institucionais.

As respostas também revelam um desafio pedagógico clássico e contínuo: a heterogeneidade das turmas. Segundo a coordenadora CA, esse desafio dificulta a adoção de uma rotina didática linear e uniforme, como aquela proposta pelos materiais do EpV. Tal obstáculo evidencia a rigidez da rotina programada e o seu conflito com a complexidade real do processo de aprendizagem, especialmente em turmas marcadas por defasagens em leitura e escrita, oriundas do próprio contexto escolar em que estão inseridas. Essas dificuldades são intensificadas pela presença de programas educacionais que se afastam dessa realidade concreta.

Isso reforça a percepção de que as formações propostas têm um caráter excessivamente prescritivo, desconsiderando tanto o saber da prática docente quanto às particularidades de cada contexto escolar.

Outro aspecto relevante é a análise da assiduidade dos alunos e do apoio familiar, que aparecem nas falas como fatores fundamentais para o sucesso da proposta, mas também como entraves à continuidade da aprendizagem. A estruturação do programa em uma sequência de “lições” cumulativas não contempla interrupções ou ausências, exigindo revisões constantes e retrabalho docente, o que nem sempre é viável.

Todo esse conjunto de desafios apresentados pela equipe pedagógica reforça a ideia de que modelos lineares de formação e ensino não dialogam com a realidade das escolas públicas, especialmente daquelas situadas em comunidades vulneráveis, como é o caso da escola em questão. Tais modelos acabam por negar seu direito de acesso a uma educação que seja, de fato, de qualidade, aqui compreendida como um ensino que considere o contexto e as necessidades reais da comunidade escolar.

Nesse sentido, concorda-se com Leite e Tavares (2024, p. 9), ao afirmarem que,

O ambiente escolar é a base que fundamenta a sociedade, e por isso é imprescindível que os indivíduos consigam realizar todas as etapas durante o processo da educação, sem ter seu direito à cidadania e à construção de uma identidade negados.

Em linhas gerais, essas falas revelam que a formação continuada, tal como articulada pela rede em conjunto com os programas estruturados, enfrenta desafios que são, ao mesmo tempo, de ordem técnica, humana e institucional.

Para pensar em formas de superar esses entraves, foi perguntado às educadoras o que consideram necessário para que o programa atenda melhor às necessidades da instituição. A esse respeito, elas disseram:

GA: Ah, eu acho que ela tem que estar mais no chão da escola. A equipe que desenvolve o programa tem que estar mais no chão da escola, tem que vir para a escola. Tem que vir para a escola até mesmo para estar fomentando essa questão da resistência do professor, essa questão do uso do material. Porque, te digo com toda sanidade, se eu fosse professora numa sala dessas, gente, está aqui o programa, o programa está bom, então vamos usar e vamos ter. Agora, como uma professora me disse ontem, lá no prêmio, ela disse para mim, eu tenho uma metodologia diferenciada que os meus alunos avançam em 20 dias. Se me botarem numa turma do primeiro ano, com 20 dias meus meninos estão lendo. Pronto. Mas você está fazendo alguma coisa que está diferente, mas você está tendo resultado. Eu, se fosse gestora dela, eu queria que ela fosse para todas as turmas, para que ela me garanta isso.

CA: Eu acredito que no momento da própria formação continuada, eles têm muitas discussões lá, eles falam coisas que têm muito a ver com o nosso contexto e às vezes, falam coisas que não se aplicam ao nosso contexto. E, às vezes, isso se dá em relação ao próprio formador que está lá, eles sentem uma conexão com o que o formador fala e às vezes, eles acham uma coisa totalmente desconectada da realidade. Mas eu acho que, talvez, para melhorar a equipe, tivesse mais essa perspectiva dialógica de escutar a necessidade da nossa rede. Porque eles vieram com uma experiência de uma outra rede, que é a de Sobral. Que é diferente da nossa. Às vezes, os formadores são daqui, mas eles foram treinados pelos de fora. Mas, às vezes, eu acho que eles não estão no chão da escola para ver a realidade. Não sabe o que está acontecendo. Não sabe como é trabalhar em uma sala, assim, com três alunos neurodivergentes. E o que é que eu faço com eles? Aí sempre surgem essas dúvidas. Até na formação, a gente tem muitos alunos estudantes autistas. Eu tenho, por exemplo, um aluno que é autista, eu nunca vi nada diferente, eu nunca fiquei sabendo de alguma coisa dessa perspectiva de inclusão, adaptação curricular. Eu já participei da oficina da Semed, de adaptação curricular, mas é uma coisa da rede mesmo e não é vinculado exatamente com o EpV.

CB: Eu penso que, quando você pensa num projeto, você tem que pensar em todas as possibilidades. Ao meu ver, por exemplo, o professor assistente era uma alternativa viável porque você tem uma sala muito heterogênea que você precisa atender a todos. Então, esse material, ele precisa atender o aluno que está bem aqui no pré, que é alfabético, esse menino que é não leitor ou que já é leitor fluente. E, às vezes, o que acontece? O professor não tem como fazer essa

intervenção com uma turma, por exemplo, cheia de 30 alunos. No máximo, 25 alunos. Ao passo que, se ele tem um assistente, você já consegue fazer, por exemplo, os grupos produtivos, que você pode ser mais assertivo na hora de fazer as intervenções. As avaliações, por exemplo, elas não vêm para atender os meninos neurotípicos. A gente tem uma realidade bem diversa, uma sala, mais ou menos com quatro alunos neurotípicos. As avaliações, elas não vêm para atender esse público, isso é um aspecto que eu considero negativo. Agora, uma das coisas que as meninas se queixam, e que realmente eu acho que tem validade, é umas formações mais focadas para a prática. Tipo, atividades práticas, porque, às vezes, fica muito no campo da teoria e as formações, elas já não têm aquele efeito tão impactante do que quando você tem algo concreto.

As falas das educadoras expressam suas percepções concretas sobre o programa Educar pra Valer (EpV). Suas declarações revelam críticas à desconexão entre a política de formação continuada promovida pelo programa e a realidade vivida nas escolas da rede pública. Ambas apontam um afastamento significativo entre a equipe do programa e o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito às reais condições de trabalho docente e à heterogeneidade dos estudantes.

Conforme argumentam Figueredo, Macedo e Reis (2021, p. 9):

As avaliações em larga escala, ao negarem questões do contexto escolar vinculadas ao processo de ensino e de aprendizado, podem bloquear possibilidades emancipadoras ou tornarem-se um mecanismo de intensificação das desigualdades educacionais e sociais, condição que representa uma barreira para a democratização da educação brasileira e para o reconhecimento de grupos sociais e culturais específicos historicamente negados no currículo escolar.

Ao bloquear as possibilidades emancipatórias, nega-se a atuação de uma gestão comprometida com a justiça social e com a representatividade das diversas realidades escolares. Essa realidade é evidenciada, ainda, na atuação recorrente dos “técnicos” do programa, que muitas vezes assumem o papel de orientadores externos, guiados por uma lógica de controle e padronização, descolada do cotidiano das escolas.

A expressão utilizada, “chão da escola”, marca o espaço onde as experiências e as complexidades educacionais são vividas e que, por sua vez, não são captadas pelas formações oferecidas pelos formadores. Essa desconexão evidencia a fragilidade da formação continuada vivenciada na rede, que recebe formadores externos para ministrar conteúdos distantes das realidades da sala de

aula. Tal processo compromete a efetividade da formação continuada para toda a equipe pedagógica.

Além disso, as coordenadoras destacam a ausência de orientações específicas voltadas à atuação inclusiva, revelando que a diversidade dos estudantes neurodivergentes não é contemplada pelo programa. Essa lacuna denuncia uma proposta de formação pensada para uma escola idealizada como homogênea e padronizada, uma escola que, na prática, não existe na realidade das redes públicas.

Esse depoimento revela o reconhecimento, por parte da coordenadora, da importância de considerar as especificidades de cada escola e de valorizar a pluralidade presente no sistema educacional brasileiro. Tal posicionamento está em consonância com a reflexão de Lima (2024, p. 85), ao afirmar que:

Respeitar as especificidades de cada escola é reconhecer a diversidade presente no sistema educacional e agir de forma a promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que atenda às necessidades individuais e coletivas de cada ambiente escolar. Isso contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo, democrático e enriquecedor para todos os envolvidos.

A partir das falas da equipe gestora, é possível caracterizar que as formações continuadas desenvolvidas na instituição pública em questão são fortemente influenciadas pelo programa Educar pra Valer (EpV), seguindo uma lógica predominantemente tecnicista. Com base nos apontamentos, as formações ocorrem de forma regular e frequente, sendo valorizadas por promoverem a sistematização das práticas e o compartilhamento de experiências entre os docentes.

No entanto, esse processo formativo tem se pautado, em grande medida, na aplicação e leitura de dados das avaliações externas, com foco no ajuste da proposta pedagógica aos resultados obtidos, o que revela uma concepção de formação centrada no desempenho. As formações continuadas que ocorrem internamente, segundo os depoimentos, não se restringem exclusivamente aos conteúdos do programa e têm buscado ampliar os temas tratados. Todavia, sua execução ainda é fortemente influenciada pelo EpV, tanto nos conteúdos quanto nos objetivos propostos.

Há um esforço por parte da equipe em manter um espaço de escuta e troca entre os docentes, porém os temas continuam sendo, em grande parte, orientados

pelas exigências do programa, como o desempenho nas provas e a sistematização de estratégias para o cumprimento de metas.

Dessa forma, a formação continuada organizada na instituição acaba por se afastar da ideia de um espaço de reflexão crítica e emancipatória, e passa a se configurar como um instrumento de ajuste técnico e performativo. Nessa lógica, a avaliação precisa ser ressignificada, deixando de ser apenas um mecanismo de controle, para tornar-se um processo pedagógico contextualizado, alinhado às reais necessidades da comunidade escolar.

A esse respeito Rocha e Nogueira (2020, p.16) denunciam que,

Uma boa gestão escolar exige mecanismos de avaliação que permitam observar em que medida os objetivos propostos para a instituição estão sendo alcançados. No entanto, a homogeneização dos procedimentos de avaliação, com vistas a classificar as escolas, acaba por interferir nos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, além de interferir diretamente na condução da gestão democrática da escola, desvirtuando as funções dos agentes envolvidos na condução desse processo.

Essa disfunção da função gestora evidencia um estreitamento do conceito de qualidade e uma restrição ao potencial transformador da escola pública, comprometendo inclusive a gestão democrática e a autonomia da equipe gestora, pilares fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade.

As falas da equipe revelam, portanto, a necessidade de superar a lógica do controle e da padronização, resgatando uma concepção de formação continuada construída de forma coletiva, dialógica e crítica. Compreender como trilhar esses caminhos exige escutar as vozes docentes. Nesse sentido, a próxima seção busca compreender os depoimentos das professoras sobre a presença e os efeitos do programa Educar pra Valer nas instituições participantes da pesquisa a partir dos seus olhares.

4.2 Percepções docentes sobre a formação continuada e os resultados das avaliações em larga escala: a realidade encontrada

Escutar os sujeitos nos proporciona uma privilegiada condição de conhecimento das suas práticas, sensações, sentimentos. Estudar e nos apropriar das histórias de vida dos professores nos permitirá evocar as suas concepções, memórias, vozes. São essas vozes que intentamos ouvir sensível e respeitosamente (Pereira, Silva e Reis, 2012, p.8).

Escutar com sensibilidade os sujeitos envolvidos em uma pesquisa vai além de captar informações; trata-se de perceber, em profundidade, suas experiências, sentimentos, práticas e concepções. Ouvir atentamente as pessoas dá acesso a um tipo de conhecimento que não se encontra em dados quantitativos, mas nas vivências reais.

Nesse sentido, ao escutar as professoras das instituições desta pesquisa, foi possível compreender um pouco da sua atuação diária, o que sentem e quais são as suas dificuldades, reconhecendo que há um conjunto heterogêneo de perspectivas, fruto das diferentes formações, saberes, experiências e expectativas presentes no ambiente escolar. A análise das falas, portanto, se deu de forma comprometida com a valorização de suas experiências, reconhecendo-as como sujeitos de saber. Portanto, ao traçar as análises realizadas, se reconhece que,

Nas escolas há um conjunto de professores, com formações distintas, com saberes e experiências igualmente distintos, com interesses diferentes, expectativas formativas e anseios diversos, com intencionalidades por vezes antagônicas, reunidos em um local em prol, em tese, de um ou mais objetivos geral em comum: a melhoria das aprendizagens, capacidades e habilidades dos alunos (Galindo, Inforsato, 2016, p.466)

Assim sendo, as docentes participantes apresentam características que influenciam diretamente o processo de análise dos depoimentos. Desse modo, traçar o perfil profissional de cada uma constitui um meio importante e necessário para a compreensão das nuances que permeiam suas perspectivas. Nesse sentido, com base nas informações fornecidas pelas próprias participantes, relata-se que a professora P1B possui formação em pedagogia e atua na Rede Pública há dez anos. A participante P2TAA é graduada em pedagogia, com especialização em neuropsicopedagogia, e trabalha na Rede Municipal há um ano e dois meses. A

participante P2TBA também é graduada em pedagogia, com pós-graduação em neuropsicopedagogia, gestão, supervisão e planejamento escolar, e atua na rede há um ano e oito meses, tendo ingressado em novembro de 2023. A participante P3B possui graduação em pedagogia e especialização em Educação Especial, com quinze anos de atuação no município. Já a participante P5TAA é graduada em pedagogia, com especializações em supervisão escolar e psicopedagogia clínica e institucional, exercendo a docência na Rede Municipal há seis anos. Por fim, a participante P5TBA é graduada em pedagogia, mestranda em Educação, e atua na rede há um ano e seis meses.

O quadro (Quadro 2) abaixo apresenta, de forma sintetizada, os dados referentes à formação acadêmica e ao tempo de atuação na rede municipal de ensino de cada uma das professoras participantes.

Quadro 2 - Formação acadêmica e tempo de atuação na Rede Pública Municipal das professoras participantes

Participante	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Rede
P1B	Graduação em Pedagogia	10 anos
P2TAA	Graduação em Pedagogia; Especialização em Neuropsicopedagogia	1 ano e 2 meses
P2TBA	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia, Gestão, Supervisão e Planejamento Escolar	1 ano e 8 meses
P3B	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial	15 anos
P5TAA	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Supervisão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional	6 anos
P5TBA	Graduação em Pedagogia; Mestranda em Educação	1 ano e 6 meses

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria, 2025).

A partir dessas informações, com o objetivo de compreender de que maneira as avaliações em larga escala influenciam a formação continuada das professoras que atuam nos anos iniciais das instituições participantes desta pesquisa,

a primeira indagação buscou, em um primeiro momento, entender a relação das docentes com o programa Educar pra Valer. Procurou-se investigar há quanto tempo participam do referido programa e, de modo geral, como avaliam sua experiência com ele. Assim responderam:

P1B: Faz muito tempo que eu tô aqui, acho que mais de 10 anos, mais ou menos. E o Educar pra Valer tá aqui há o quê? Uns 4, acho que é isso, né? Desde que iniciou? Já tem um bom tempo, né?

P2TAA: Estou há um ano com o programa Educar pra Valer e o material é excelente, é muito bom. Mas o que a gente pensa? A gente pensa que são muitas provas em pouco tempo. Essa é a reflexão que a gente tem. Porque não dá tempo, por exemplo, de pegar a apostila, de pegar a do segundo módulo, de dar tudo pra depois aplicar. Só com relação a isso, o tempo curto de uma avaliação para outra. Porque a gente tem a diagnóstica, depois a gente tem as formativas e ainda tem a extra.

P2TBA: Eu entrei na rede há um ano e meio, praticamente. E aí eu já tenho praticamente esse tempo com o EpV. Eu fiquei o ano passado todinho e já estou no meio do ano dando continuidade a esse trabalho. As expectativas com relação ao programa é aumentar o número de alunos alfabetizados, não somente alfabetizados, mas letrados. Então, o Educar pra Valer tem essa missão de ajudar os alunos a se alfabetizar e letrar. E não somente no aspecto da língua portuguesa, mas também no letramento matemático. Então, os trabalhos realizados visam essa melhoria na educação, a partir da alfabetização e depois estendendo para outras áreas.

P3B: Na verdade, eu voltei da licença maternidade 3 anos atrás, e quando eu voltei, esse programa já estava vigente. E aí eu comecei a participar. Só que assim, não sei como é que tá hoje, porque eu desisti de participar. Nos primeiros 2 anos eu fui certinho, mas aí era um programa que não estava funcionando na prática. Porque tu sabes que é um programa do Ceará que o prefeito comprou com o intuito de fazer com que aqui avançasse, seguindo o modelo de lá. Mas o que a gente sabe é que tá muito longe de atingir a mesma meta lá do Ceará por uma série de fatores. Eles só compraram o programa e não foi instituído da forma concreta como deveria. E nos anos em que eu participei, a começar pelo material. Esse material que a gente recebe hoje, esses cadernos de atividades, todo material a gente só veio receber mesmo pra usar na sala, ano passado. Então nós ficamos quase 2 anos só indo pra lá sentar e ouvir e tentar aplicar na prática só aquilo que a gente ouvia, sem nenhum material concreto pra aplicar. Isso foi motivo de muita cobrança e a desculpa que a prefeitura dava é que "problemas de gráfica". As provas vinham e aí a gente ficava.... A orientação era que a gente tentasse aplicar aquilo que a gente ouvia lá. E eles tinham até uma parte lá do curso que era... eles te davam tipo uma atividade pra você aplicar na sala como uma forma

de cobrir. O certo é que eu participei. Confesso que esse ano eu não participei mais porque eu tenho um filho de 3 anos e é uma logística muito grande pra eu tentar participar, porque eu sou sozinha, não tenho suporte, meu marido trabalha.

P5TAA: É a minha experiência com o programa, eu posso considerar como boa. Porque a gente começou a aplicar provas de leitura, que antes a gente não aplicava. A questão também do material, que ele é bem contextualizado. Ele traz, assim, atividades bem simples, com uma linguagem simples, que a criança compreende melhor do que os textos que aparecem no livro didático. Os textos do livro didático são enormes. Aí, o da apostila já é uma coisa mais simples. Uma linguagem mais resumida e mais clara pra criança entender, aí facilita mais.

P5TBA: Participo do programa há um ano. O que eu sinto em relação ao programa é que ele tira muito a autonomia do professor, que foi algo que a gente demorou muito tempo pra conquistar. Não só do professor, como da escola. E eu sinto que restringe muito e por mais que auxilie no processo do dia a dia, porque tem até algumas atividades interessantes, tem as avaliações que eles também organizam, as formações e tudo mais, por mais que auxilie, mas até que ponto esse auxílio é benéfico? Uma vez que você pensa no Educar pra Valer com o objetivo principal de ter bons resultados para escola. Como seriam esses bons resultados? Que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações, aí a gente fez a prova e vai dizer que tipo de avaliação é essa? E como é que essa avaliação está sendo empregada? Será que abrange todo mundo? Então, ele auxilia, só que no meu ponto de vista, tirou muito da minha autonomia como professora, porque eu tenho que obedecer calendários, tenho que dar conta das apostilas. Porque eu não posso organizar a minha rotina de maneira muito livre, inclusive o Educar pra Valer traz uma rotina pré-estabelecida. Então, eu me senti um pouco... Eu vou usar esse termo, “reprimida”, em relação à minha função como professora. É como se eu estivesse aqui só pra aplicar a rotina e a organização desse planejamento que vem dessa parte macro e não nos atinge enquanto docentes. A gente fica com muito pouco, qual é o meu objetivo aqui? É só organizar o planejamento com base nas apostilas para aplicar? Eu tenho que dar conta em todo o bimestre de uma apostila, porque são quatro apostilas de português e matemática e tem mais uma de leitura.

A partir das falas, é possível identificar três pontos principais em destaque: o tempo de participação e adesão ao programa, as percepções sobre o material e a metodologia, e os impactos na autonomia e no cotidiano docente. O depoimento de P1B, que atua há 10 anos na rede, é breve e não menciona diretamente os efeitos do programa em sua prática pedagógica. Em contrapartida, P2TAA, com mais de um ano

de experiência na rede, apresenta uma leitura crítica quanto ao ritmo acelerado das avaliações, embora elogie a qualidade do material utilizado.

P2TBA, atuando há aproximadamente um ano e meio, demonstra alinhamento com os objetivos do programa, destacando seu foco na alfabetização e no letramento matemático, revelando uma visão mais institucionalizada da proposta. Já P3B, com longa trajetória no município, relata sua desistência do programa após dois anos de participação, devido à percepção de ineficiência e falhas estruturais, como a ausência de materiais didáticos nos primeiros anos de implementação.

Em relação a P5TAA, que atua há seis anos na rede, observa-se uma postura de adesão positiva ao Educar pra Valer, com ênfase no valor do material didático e na introdução das provas de leitura como elementos enriquecedores da prática docente. Por outro lado, P5TBA, com um ano e meio de atuação, expressa fortes críticas destacando os limites do programa, sobretudo quanto à perda de autonomia e à padronização do trabalho pedagógico, demonstrando desconforto diante da rigidez imposta pelas rotinas e pelos cronogramas estabelecidos.

A partir dessas falas iniciais, é possível delinear uma linha condutora para as respostas subsequentes, permitindo antever possíveis comparações, tanto em termos de concordâncias quanto de divergências entre as docentes. Nota-se que as concepções acerca do programa Educar pra Valer serão visivelmente heterogêneas, variando conforme a trajetória profissional, a experiência prática com o programa e as condições de trabalho vivenciadas por cada professora. Essa diversidade de percepções oferece um conjunto de informações ricas para análise, permitindo compreender as múltiplas formas como o programa é percebido, apropriado ou mesmo recusado no cotidiano escolar.

Na sequência dessa análise das percepções docentes sobre o programa Educar pra Valer, buscou-se compreender de que maneira as cartilhas fornecidas são utilizadas no cotidiano escolar. A esse respeito as docentes mencionaram:

P1B: No começo foi difícil. Todo novo é difícil mesmo. Aí, com as formações, foi melhorando. Com o livro de orientação, foi melhorando. Mas eu... Eu organizei minha própria dinâmica de trabalho. Agora não tenho mais dificuldade nenhuma. Eu estou adequando ela junto com o livro didático.

P2TAA: Às vezes, sendo sincera, a gente tem que deixar o material didático de lado. E privilegiar só o EpV pra que justamente dê o tempo de fazer tudo. Por causa do tempo.

P2TBA: As cartilhas são utilizadas na rotina, elas são incluídas na rotina escolar. Na formação, a gente é instruído a utilizá-las todos os dias, separar um horário para usá-las, português e matemática e também o caderno de fluência. A dificuldade é quando o material chega um pouquinho atrasado. Então, a gente tem um período menor para realizar. As de matemática são atividades mais simples e é uma cartilha mais simples. Então, a gente consegue terminar ela mais rápido que a de português. A de português é um pouquinho maior, demanda mais tempo, mas a gente está conseguindo incluir na rotina. Claro que no começo é mais difícil, mas depois você vai se adaptando. Olha, aqui eu faço essa metodologia, faço desse jeito. Então, com o tempo vai se ajustando. E aí, no primeiro momento, foi um choque porque é o livro didático, alguns cadernos extras, mais EPV, mais algumas outras atividades que a gente passa. Então, no começo foi um pouquinho complicado, mas com o tempo a gente vai se adaptando, vai encaixando, vai pegando alguns macetes para encaixar ela na nossa rotina.

As falas das professoras revelam um processo de adaptação gradual frente às exigências do programa Educar pra Valer, mas também mostram os desafios cotidianos que interferem na prática pedagógica. A fala da P1B expressa o seu esforço individual em organizar uma dinâmica de trabalho diante das orientações do programa, sinalizando que, apesar das formações e do material didático, há a necessidade de criação de estratégias próprias para conciliar essas demandas. Esse relato aponta para a ausência de uma orientação que considere a priori a diversidade das realidades escolares, colocando o professor em posição diária de provedor de soluções.

Nessa lógica, a fala da P2TAA trouxe a necessidade de priorizar o material do programa em detrimento do livro didático tradicional, principalmente por limitações temporais. Essa escolha revela uma tensão entre a adoção do EpV e o uso de recursos pedagógicos oferecidos pela rede, indicando um condicionamento da prática pedagógica aos recursos do programa, que definem o ritmo e os conteúdos a serem trabalhados em sala. Tal situação mostra-se comprometedor da diversidade de estratégias e recursos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as cartilhas não dão a oportunidade de novas criações dos próprios sujeitos da aprendizagem.

Nessa linha, embora as apostilas se apresentem como materiais menos densos e aparentemente mais fáceis de serem trabalhados em sala de aula, como refletido por Andrade (2023), esses recursos podem interferir na autonomia do

professor, assim como nas decisões pedagógicas da escola. Segundo o autor, eles acabam “promovendo a homogeneização e padronização dos conteúdos curriculares, além de delimitar a autoria dos docentes em suas ações de planejamento didático” (Andrade, 2023, p. 47-48).

Já a fala da P2TBA detalha uma rotina escolar influenciada pelo EpV, destacando o esforço para incluir as cartilhas na organização diária, apesar das dificuldades práticas, como atrasos na entrega do material e a diferença de complexidade entre os conteúdos de matemática e português. Esse relato evidencia a construção de um cronograma que impõe uma sequência cumulativa de conteúdos e avaliações, dificultando a flexibilização necessária para atender às especificidades de cada turma e aluno. O “choque inicial” mencionado evidencia o impacto da sobrecarga de materiais e atividades, sinalizando que a implementação do programa exige um esforço contínuo de adaptação por parte das docentes, e não um processo inverso.

Essas falas, em conjunto, sinalizam uma prática docente condicionada por um modelo padronizado, que limita a autonomia e a criatividade dos professores e impõe um ritmo acelerado e uniforme. Essa perspectiva pode ser vista ainda na fala das outras professoras:

P3B: Na verdade, aqui nessa escola eu não sou titular de sala, eu sou PL⁵. Então eu não utilizo esse material, mas na escola em que eu trabalho eu sou titular, eu trabalho todos os dias o caderno de fluência, caderno de atividades e matemática, respectivamente nos dias que tem esses horários. Nos dias que não tem Português e Matemática, a gente não trabalha.

P5TAA: Nós utilizamos duas apostilas, que é português e matemática. O projeto só trabalha com essas duas disciplinas. Português, matemática e leitura. Eu organizei assim, trabalho de segunda à quarta-feira. Aí eu trabalho uma atividade de matemática e uma atividade de português. Porque também tem os outros componentes curriculares, que a gente tem que trabalhar. Aí eu estou priorizando mais a apostila do que o livro didático. Por conta da... Também tem a questão da avaliação e também tem que utilizar no livro.

P5TBA: Tem um ponto que eu acho interessante das cartilhas que é diferente do livro didático. Porque querendo ou não são instrumentos que o professor utiliza no dia a dia. Mas as cartilhas têm um ponto

⁵ Pelas explicações da professora participante, o professor de “PL” se refere àquele que substitui o professor titular/regente quando este se ausenta para realizar seu planejamento pedagógico, ou, dependendo da necessidade da escola, realiza outras atividades. O PL se refere ao planejamento, correspondendo a 1/3 hora atividade em conformidade com a Lei do Piso (11.738/2008).

positivo que é o fato de que elas trazem conteúdos e habilidades que, por exemplo, o aluno provavelmente não atingiu. A gente sabe que existe uma defasagem muito grande em relação à educação pública, principalmente aqui na nossa cidade. Mas essas apostilas, elas trazem um pouco disso. No quinto ano, normalmente, os livros didáticos trazem conteúdos destinados ao quinto ano, as habilidades do quinto ano. Já o EPV, ele consegue fazer essa retrospectiva do quarto, terceiro ano, uma habilidade que foi estudada, uma questão ou um texto mais... Como se fosse uma revisão e depois traz os conteúdos do quinto. Ou seja, durante todo o percurso de uma apostila, sempre tem questões de habilidades relacionadas aos anos anteriores e habilidades relacionadas ao quinto ano. Porque às vezes a gente pensa que a criança que está no quinto ano já está com um nível ali em cima para entender os conteúdos do quinto ano, mas não é assim na realidade. Então é um ponto positivo. E como eu falei, eu me senti espantada porque é o segundo ano que eu estou aqui, porque eu precisei me adequar. A liberdade que eu deveria ter enquanto professora da rede pública, de planejar, de criar e tudo mais, ficou muito restrita. Não que tenha me tirado tudo, claro que eu consigo fazer ali no meu dia a dia da maneira que eu acredito ser mais correta, mas a minha dificuldade foi em aceitar esse processo que é muito tecnicista. Tipo de pegar a apostila, olhar a rotina, aplicar e tudo mais. Seria mais disso, mas as apostilas são muito intuitivas.

As falas das professoras P3B, P5TAA e P5TBA aprofundam a compreensão sobre a dinâmica e os desafios da implementação do programa Educar pra Valer. P3B destaca a diversidade de funções dentro da escola e a utilização diferenciada dos materiais, enfatizando a fragmentação do uso pedagógico de acordo com a função e o local de trabalho. Isso revela uma heterogeneidade de experiências docentes que não são consideradas no planejamento das formações e da implementação do programa.

Nessa linha, P5TAA aponta que o trabalho pedagógico está concentrado prioritariamente nas disciplinas de português e matemática, refletindo uma limitação do programa em contemplar a totalidade dos componentes curriculares. A professora menciona a necessidade de conciliar as apostilas do programa com outras responsabilidades escolares, o que evidencia esse acúmulo de atividades entre as demandas específicas do EpV e o conjunto mais amplo de exigências pedagógicas da escola. Essa priorização reforça o caráter restritivo do programa a uma prática docente com foco estreito em conteúdos avaliados a qual as docentes estão imersas.

Dessa forma, ao priorizar um conteúdo e seus resultados mensuráveis, silencia-se a possibilidade de explorar conhecimentos que contribuem para a

construção integral do sujeito. Essa ação, ao ser naturalizada, vai reduzindo a ação docente à mera transmissão de conteúdo, evidenciando a mercantilização da educação trazida pelos programas de avaliação externa. Nesse sentido, como afirmam Leite e Tavares (2024, p. 12-13),

Ignorar os fatores sociais e focar apenas em conteúdo é retirar a humanidade do ser humano e comercializar o ensino, tornando este um meio de alcançar metas e índices, assim, a educação deixa de ser vista como um processo social para transformar-se em um mecanismo para controlar a população e restringir o conhecimento. Por meio desse procedimento, a educação perde seu valor social, histórico e cultural, é degradada e desumanizada.

Entende-se a partir dessa reflexão que negligenciar os fatores sociais automatiza a prática docente, limitando o pensamento crítico e sustentando uma lógica que atende exclusivamente aos interesses do grande capital.

Por sua vez, P5TBA oferece uma observação sobre os aspectos positivos e negativos das apostilas do programa. Ela reconhece que, diferentemente dos livros didáticos, as cartilhas trazem um conteúdo que consegue propor uma revisão dos anos anteriores, o que ajuda a enfrentar as defasagens de aprendizagem típicas do contexto da educação pública.

Contudo, embora auxilie, o uso da apostila também restringe a autonomia docente, pois é necessário segui-la para garantir que os conteúdos ali presentes sejam trabalhados em sala de aula, preparando os alunos para realizar a avaliação. Isso evidencia, nas palavras de Leite e Tavares (2024), o caráter tecnicista do programa, que limita a ação do professor a planejar e criar conforme sua experiência e conhecimento do contexto escolar, retirando sua subjetividade e transformando o processo de ensino em um movimento puramente mecânico.

No que tange à formação continuada, foi questionado às professoras acerca da sua participação nas formações oferecidas pela equipe do EpV. Segundo elas,

P1B: É tudo lá no lugar que eles alugam. Aí vem só uma técnica que vem fazer o acompanhamento mensal, todo mês ela vem. Às vezes ela vem na sala e às vezes ela nos chama particularmente pra fazer algum tipo de acompanhamento, pra ver como a gente tá trabalhando, orientar e também as dificuldades que a gente tem.

P2TAA: Ah, as formações, eu gosto. E lá eles montam grupos de classe pra gente praticar alguma atividade, pra trazer ideias pra turma.

eu gosto, é um aprendizado. Porque às vezes o que ele te ensina lá, tu já tem uma ideia de como fazer, tu já tem uma ideia diferente pra turma. Traz uma renovação, uma ideia adaptada pra sala.

P2TBA: A gente participa mensalmente, a gente tem as formações continuadas e nelas a gente consegue entender como é a metodologia, como a gente deve melhorar, como a gente deve adicionar esse trabalho. Por exemplo, na formação é apresentada uma rotina e a gente acaba seguindo ela para a gente perceber como é que os alunos devem ter acesso à apostila, como eles devem realizar as atividades, o objetivo de cada atividade, o que vai ser explorado principalmente em cada uma delas. Então, a formação continuada vem nos ajudando nesse processo. Então, todos os meses a gente vai aprendendo coisas novas. A gente trabalha em dois horários, trabalha português e matemática. E eles levam também sugestões de atividades que a gente pode incluir, de materiais didáticos também que a gente pode acrescentar. Olha, nessa aula eles vão precisar aprender quais as habilidades, as competências, que recurso vocês poderiam levar para deixá-lo um pouco mais recheado. A gente faz muito trabalho coletivo lá, a gente senta em grupões e olha, bora, resolvam isso daqui. A gente faz até estudo de caso algumas vezes.

A partir das enunciações, observa-se que as professoras destacam aspectos positivos relacionados à frequência, ao formato e ao conteúdo das formações promovidas pelo Educar pra Valer (EpV), assim como apontam alguns limites implícitos nesse processo. A organização das formações demonstra uma tentativa do programa de manter um contato periódico com os docentes. Contudo, é possível identificar um certo distanciamento, pois há uma fragmentação entre o local das formações, as visitas técnicas e o cotidiano da escola. Essa separação afasta a formação do contexto real de trabalho dos professores, já que as orientações não contemplam as dificuldades concretas enfrentadas, servindo apenas como um modelo ideal a ser seguido, o que, na prática, gera inúmeros desafios que as docentes precisam resolver por si só.

Nas falas de P2TAA e P2TBA, percebe-se uma aceitação positiva em relação às formações, pois elas trazem conteúdos que auxiliam na melhoria da prática docente, especialmente no que se refere à aplicação da metodologia do programa. P2TAA destaca o espaço formativo como uma oportunidade para a troca de ideias e para a adaptação das atividades às especificidades das turmas, indicando que o processo de formação continuada é entendido pelas professoras como um aprendizado dinâmico e relevante.

Essa percepção das docentes é importante para compreender a necessidade da formação continuada ao longo da trajetória profissional, demonstrando seu interesse em aprender diariamente. Contudo, elas acabam limitadas ao que o programa oferece, possivelmente devido a um distanciamento ou descaso por parte da secretaria de educação. Assim, a formação proporcionada pelo programa se apresenta como uma solução completa, porém essa completude se revela restrita a uma capacitação focada exclusivamente no alcance numérico de bons resultados em sala de aula e, conseqüentemente, nas avaliações.

Nesse sentido, como pontua Leite e Tavares (2024, p.14), “uma prática que deveria ser preocupada com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e com a construção e evolução da sociedade vê se alienada pela lógica do mercado e despida de sua autonomia”, logo, essa lógica mercadológica restringe a formação docente, e acaba por limitar o desenvolvimento de uma formação continuada transformadora.

P2TBA por sua vez, detalha a estrutura das formações mensais, nas quais são apresentadas rotinas e metodologias específicas para a aplicação do material didático, bem como a exploração dos objetivos das atividades. Entretanto, apesar do relato positivo quanto à frequência e à organização das formações, percebe-se que a formação está bastante centrada no domínio técnico do programa e na aplicação padronizada do material, o que ratifica a limitação da autonomia pedagógica dos professores ao que está prescrito sobre o que é necessário ensinar ou não as crianças, assim como, restringe a formação a um caráter instrumental, orientado para a execução das tarefas, em detrimento de espaços de reflexão crítica e construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Essa lógica reforça a padronização do trabalho e da formação docente, além de limitar e invisibilizar o professor como agente de perpetuação cultural, tornando-o, assim, uma “peça chave na precarização da sua própria atividade e na reprodução da desigualdade de classes e da ideologia do sistema capitalista” (Leite e Tavares, 2024, p.13).

Nesse sentido, as falas indicam que, embora as formações continuadas do EpV sejam valorizadas pelas professoras pela regularidade e pela possibilidade de troca coletiva, esses espaços apresentam, na prática, um caráter técnico-formativo. Essas formações acabam por não potencializar a autonomia docente, colocando o professor em uma posição passiva, na qual ele deixa de reconhecer seu papel como

instigador do pensamento crítico e agente capaz de promover mudanças em outros sujeitos (Leite e Tavares, 2024).

Ainda sobre suas participações nas formações, as demais professoras responderam:

P3B: O certo é que eu participei. Confesso que esse ano eu não participei mais porque eu tenho um filho de 3 anos e é uma logística muito grande pra eu tentar participar porque eu sou sozinha, não tenho suporte, meu marido trabalha. Dois anos atrás eu tinha uma pessoa que ficava com ele, agora eu não tenho mais, então eu não fui mais para as formações do EpV, dois anos atrás eu fui e até gostei, porque tem uns formadores do Ceará, mas esse ano eu não participei não. Não pretendo participar não, porque eu acho que ele acaba ano que vem, se não me engano.

P5TAA: A formação acontece duas vezes ao mês. Este ano aqui é duas vezes ao mês. Ano passado era uma vez por mês. A formação é dividida assim, como eu tinha te falado antes. Uma formação, vamos supor, na primeira formação do mês, uma proposta de atividade pra tu aplicar na sala de aula. Eles apresentam os resultados nos slides. As formações são organizadas por zona. Aí tá aqui Bacanga, Coroadinho, fica numa sala, aí numa outra sala já fica outra zona. Aí eles apresentam os dados no geral. Pra gente, pra professores é no geral. Agora quando é pra diretores, coordenadores, aí é no individual.

P5TBA: Como professora do quinto ano, eles só trabalham questões relacionadas a português e matemática. E essa é uma outra crítica porque a gente sabe que existem os outros campos que precisam ser trabalhados, história, geografia e por ser professora polivalente a gente precisa trabalhar isso também e é colocado de lado. É como se o que importa realmente é a língua portuguesa e matemática porque é o que vai cair na avaliação. Então os alunos precisam ir bem nessas duas disciplinas e arte, história e geografia ficam em segundo plano, não tem formação pra isso. Esse ano, até ano passado as formações eram uma formação por mês, esse ano são duas formações no mês, que é o dia que a gente precisa planejar e a gente vai pra lá.

As falas subsequentes apresentam outros aspectos importantes que ampliam a compreensão sobre a formação continuada ofertada pelo EpV. P3B destaca uma barreira significativa relacionada às condições pessoais e sociais das docentes, que impactam diretamente na possibilidade de participação nas formações. Esse relato apresenta uma outra dimensão do trabalho do professor e evidencia que, mesmo com a oferta regular de formações, os fatores externos e cotidianos atingem o seu desenvolvimento profissional, mas que, em muitos casos, não são considerados no processo de aplicação das avaliações, mostrando a percepção de que professores e estudantes transformaram-se em números e resultados quantitativos.

É inerente a essa lógica a necessidade do professor de mostrar bons resultados mesmo em meio às adversidades sociais às quais está inserido, pois, imersos em um sistema capitalista que propaga a lógica do eu como empreendedor de si mesmo, precisa mostrar resultados mesmo em crises.

Os professores e os gestores da educação constituem-se foco de investimento, já que, como capital humano, precisam empreender em si mesmos, explorar e se preparar ao máximo nas competências, responsabilizando-se por uma performance capaz de constituir a eficiência e a eficácia da escola, do rendimento do estudante e do gerenciamento dessa instituição que precisa se transformar e perpetuar, no âmbito de uma sociedade de livre mercado, a preparação de empreendedores, de capital humano (Possa, Bragamonte, Monte, 2018, p.105).

P5TAA complementa essa visão ao detalhar a organização das formações com apresentações gerais dos dados para professores. Embora a estrutura permita uma certa segmentação e adaptação das atividades, a generalização dos dados para os professores limitam uma compreensão das especificidades de cada escola ou turma, dificultando o trabalho mais contextualizado, mostrando o quanto a perspectiva quantitativa sobrepõe uma abordagem qualitativa desses resultados.

Por sua vez, P5TBA traz uma crítica sobre o foco restrito da formação às disciplinas de português e matemática, justificadas pela necessidade de preparo para avaliações externas, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Seu depoimento expõe novamente a visão limitada da formação continuada, orientada para o desempenho dos testes padronizados, enfraquecendo a integralidade do currículo e o desenvolvimento de uma educação mais plural e significativa para os estudantes.

O aumento da frequência das formações também pode ser interpretado como um indicativo de maior presença e vigilância do programa na rotina das escolas, funcionando como real centralizador da prática docente aos interesses do que se quer formar como cidadão para uma sociedade capitalista. Essa recorrência revela uma certa delegação, por parte da secretaria de educação, da responsabilidade formativa ao programa, evidenciando a lógica da parceria público-privada. Essa dinâmica não apenas transfere a condução da formação docente para terceiros, como também reforça a responsabilização individual dos professores pelos resultados obtidos, desconsiderando os múltiplos fatores que atravessam o processo educativo.

Portanto, como diz Possa, Bragamonte e Monte (2018, p.113),

Opera-se uma certa criminalização dos professores, colocando sobre suas 'costas' a responsabilidade complexa de prestação de contas dos baixos níveis de rendimento na aprendizagem dos estudantes, que já são, por conseguinte, em muitos casos, produzidos como sujeitos no contexto de desigualdades sociais e econômicas do país, estas não consideradas nos discursos das políticas de formação docente, pois implicariam responsabilizar os modelos de vida gestados pelo capitalismo neoliberal.

Nesse sentido, tendo em vista quais sujeitos se quer formar, torna-se necessário compreender quais conteúdos são priorizados nas formações oferecidas pelo programa e qual a percepção das professoras sobre essas escolhas. Segundo as docentes:

P1B: A formação continuada são temáticas e são bem preparadas. É tudo dentro do que a gente vai trabalhar e isso que tem sido bom, porque eles trabalham com a gente a vivência do que a gente vai aplicar. Então tem todo esse acompanhamento, orientações dentro da temática, por exemplo, se eu vou trabalhar sequência lógica, eles prestam atenção. Aí vem primeiro a formação da sequência lógica pra aplicação da matemática.

P2TAA: Ah, é buscar as habilidades e as competências que a gente quer oferecer nessa etapa deles, no segundo ano. Eles trazem esse tipo de tema. Eles colocam muito nisso, as habilidades e as competências que são usadas para o segundo ano. Mas cada formação é um tema.

P2TBA: Algumas vezes eles apresentam o espelho das provas, dos resultados e dizem, olha, por que vocês acham que as crianças erraram nisso? O que vocês podem melhorar? Outras vezes eles chegam, olha, a gente vai trabalhar na apostila o gênero textual receita. O que vocês podem explorar? Então a gente vai seguindo uma linha. No horário de português a gente explora o que a apostila vem trabalhando, gêneros textuais, poemas, receitas culinárias, outros textos instrucionais, convite, adivinha, capa de livro. No horário de matemática também, olha, como vai ser o estudo dos sólidos geométricos, das figuras geométricas, planificação, por aí vai. Vem alguns formadores de fora, já aconteceu de vir pessoas de fora, já vieram. E também tem as formadoras que fazem parte aqui do quadro da Secretaria de Educação, que são professoras e formadoras também. E as formações nós fazemos em um determinado espaço, porque é assim. Como funciona? A Semed divulga um calendário, nesse calendário tem os dias das formações durante o ano. E aí o que que acontece? Semana sim, semana não. Já aconteceu das nossas formações serem em uma outra escola, atualmente eles pediram emprestado algumas salas do SEST, que é o Santa Terezinha lá no

Anil. E aí eles colocam, por exemplo, segunda-feira é a formação para o primeiro ano, terça-feira para o segundo, quarta-feira para o terceiro, quinta-feira para o quarto e sexta-feira é o quinto ano. E aí fica desse jeito, a gente vai, chega lá, cumpre o nosso horário como se fosse da escola mesmo, de sete e meia a onze e meia, e aí a gente vai, fica na sala, elas mandam a hora, a gente vai estar em tal sala.

As falas indicam que as formações continuadas são estruturadas com temáticas que acompanham os conteúdos pedagógicos presentes nas apostilas do programa. Pela compreensão das falas, essa aproximação é positiva na medida em que oferece orientações claras e objetivas para o trabalho diário dos professores, facilitando a aplicação dos conteúdos e habilidades previstas para cada série. Porém, essa articulação também revela o fato de as formações focarem muito na análise dos resultados das avaliações e na execução das rotinas previstas pelo programa que reforça um caráter burocrático e de controle, que privilegia o desempenho mensurável em detrimento de um desenvolvimento mais amplo e reflexivo da prática docente.

Portanto, apesar de a formação oferecer conteúdos considerados relevantes e práticos, seu formato e abordagem reproduzem uma lógica que compromete o protagonismo dos professores em processo formativo que se quer emancipatório.

As respostas das demais docentes ajudam a compreender mais esse processo:

P3B: Eles fazem com base nas avaliações, nos resultados das avaliações, porque eles pegam lá todas as habilidades, porque é tudo casado, tudo conectado. Então, eles fazem uma prova, essas provas formativas, que são aplicadas durante dois meses, e eles fazem essas provas e colocam várias habilidades que precisam ser atingidas dentro dos enunciados de cada questão. Ao final, quando eles fazem, a gente lança num sistema que eles fazem a avaliação, no final de tudo, eles vão ver quais foram as habilidades que não foram atingidas naquela prova e naquela escola. E aí, as formações são baseadas em cima desses déficits que ficaram em cada escola. Eles apresentam os gráficos daquilo que a minha escola por área não atingiu, e aí eles vão trabalhar especificamente, atividades voltadas para que a gente consiga trabalhar em cima daquela habilidade que não foi atingida naquela prova formativa. É de dois em dois meses as provas. É, agora assim, esse período, esse ano, eles estão se especificando mais porque apresentaram mais uma prova extra. Essa semana a gente tá fazendo a prova extra, mas aí varia muito.

P5TAA: Sim, eu acredito que sim, que sejam importantes pra prática na escola. Às vezes eles trabalham o conteúdo da educação especial.

No último eles falaram sobre... até esqueci agora. Foi o último tema, mas foi sobre língua portuguesa.

P5TBA: A gente vai pra essas formações pra trabalhar unicamente questões relacionadas às avaliações, ao desempenho de português e matemática. Óbvio que os professores eles não se calam 100%, a gente leva as nossas inquietações porque a gente é muito cobrada, a gente tem sentido na pele como é que esse processo tem sido massivo, não só pra gente, como para as crianças também. Porque esse ano a gente teve duas avaliações formativas que foi do SAEB, que vem da secretaria, são avaliações que tem mais de 40 questões pro aluno responder. Ou seja, além da diagnóstica, tivemos duas formativas em um bimestre, agora a gente tem um segundo semestre e provavelmente vai chegar outro pra gente fazer. Então o calendário está carregado de avaliações o tempo inteiro. A gente precisa testar esses meninos pra ver se eles vão sair bem, se eles vão aumentar o desempenho. E a formação é pra isso, a formação da secretaria tem esse intuito. Tivemos uma formação esse ano sobre educação especial, porque está gritante a situação aqui. E eu só tive uma formação. A ideia da secretaria era que tivéssemos duas formações no mês, uma sobre o EpV e uma mais direcionada à educação especial. Porém, só tive uma até agora e a gente está quase terminando o segundo bimestre. É só português e matemática e o EpV não adapta também material pra crianças que têm algum tipo de atipicidade. Só na plataforma que tem, que você precisa informar “não fez a prova por esse motivo”, [...] a criança que não sabe ler ou tem alguma questão que está sendo investigada ou deveria estar sendo investigada, eles dizem que você não pode deixar o aluno sem fazer nada, então entrega a prova pra ele, pelo menos tem que estar sinalizado lá. Um negócio todo tão mecânico que eu fico tão chateada e abismada, mas a gente tem que entregar ou então informar na plataforma que o aluno não fez por motivo de deficiência [...]. Então é muito complexo o processo, o fato é que os alunos estão se tornando números, já se tornaram números para esses dados.

As falas de P3B e P5TBA expõem que as formações oferecidas são orientadas pelos resultados das avaliações aplicadas periodicamente aos estudantes. Essa conexão entre avaliação e formação torna-se centrada na recuperação das habilidades não atingidas, num formato que enfatiza a correção imediata dos erros, em detrimento de uma compreensão mais ampla e qualitativa sobre o processo de aprendizagem e as múltiplas condições que influenciam o desenvolvimento dos alunos.

É possível refletir que essas formações não apenas transmitem conhecimentos voltados à correção, mas também moldam a forma como as docentes atuam e se percebem como profissionais, produzindo um tipo de identidade docente

influenciada pelos objetivos e pelas diretrizes do programa. Nessa linha, Possa, Bragamonte e Monte (2018, p. 110) mencionam que,

Os programas de formação continuada dos professores têm se constituído como um dos modos de produção de subjetividades docentes, para que estes estejam performaticamente emparelhados com as metas indicadas, buscando resolver – com eficiência –, nos contextos da atuação docente, a aplicação de soluções para os baixos índices e resultados que produzem riscos no desenvolvimento social e econômico.

Para além disso, a fala de P5TAA mostra a tentativa do programa de trazer outras temáticas para discussão. Todavia, o depoimento de P5TBA destaca que a ausência de adaptações para alunos com necessidades educacionais especiais evidencia uma grave deficiência do programa em proporcionar formações inclusivas. O fato de essas crianças serem tratadas de forma mecânica, reduzidas a “números” nas plataformas de avaliação, aponta para uma certa negligência em relação à diversidade e aos direitos educacionais desses alunos. Isso denuncia, novamente, um modelo tecnicista que não contempla a pluralidade e a complexidade das reais demandas da escola pública.

O excesso de avaliações e o calendário carregado expõem outra dimensão do trabalho docente: a sobrecarga. Tanto os professores quanto os estudantes estão inseridos em um ambiente de pressão e desempenho constante, o que pode comprometer a qualidade do ensino e o bem-estar de todos os envolvidos. Dessa forma, como menciona Avanci (2024), diante de tantas exigências e burocracias, as docentes correm o risco de se afastar da essência do que é ser professor, pois o trabalho que envolve relações, criatividade e autonomia vai sendo sufocado por uma rotina pressionada por resultados que as monitoram diariamente.

Ainda nessa dimensão do trabalho das professoras, foi indagado como se dá a participação no processo direto de avaliação dos estudantes no contexto do EpV. Segundo os depoimentos das docentes:

P2TAA: São os professores que aplicam neles. E a gente também já tem essa parte de reclamação que a gente não... Por exemplo, o que deveria ter? A gente recebe pouca informação, mas não tem a orientação para a prova. Para a prova em si, acaba tendo um desempenho baixo, por exemplo, numa atividade que era um gabarito, gente, como é que eu respondo isso? BCD... Eu não entendo. Deveria

ter isso, essa orientação a gente não recebe, só manda a prova para a escola e tá aqui, professora, você tem que aplicar.

P2TBA: As aplicações são assim, também é disponibilizado um calendário das provas, e aí o que que acontece? Nós recebemos esse calendário e essas provas e a prova é aplicada pelas professoras, nós sempre avisamos aos pais para os alunos não faltarem, porque são provas externas de extrema importância, elas vão servir como fontes de dados. E aí a gente é avisado de quando vai vir à prova, a gente já começa a trabalhar com isso, revisando os cadernos, aí o que que acontece? Quando chega a semana das provas, nós organizamos a sala, normalmente em filas, pedimos para os meninos preencherem os dados e aí a gente realiza essa prova, são os professores que estão incluídos nesse processo. Geralmente a gente faz um dia português, um dia matemática, um dia leitura, ou pode ser que a de leitura leve uns dois dias. Às vezes pode acontecer da semana toda a gente aplicar a prova, porque, por exemplo, se um aluno faltou, a gente tem que retomar com ele.

P3B: lá na escola que eu trabalho, na verdade os professores é que aplicam. Não tem um aplicador externo. Chega pra gente através da coordenação, as datas que a gente precisa aplicar, porque tem um prazo pra gente lançar no sistema. E a orientação é que a gente faça com todos os alunos. Com essa leva de virose, os alunos estão faltando demais, então, eles dão um prazo legal pra que a gente consiga fazer com todo mundo. Se nesse dia eu fiz com dez alunos que estavam em sala, eu tenho que esperar até vir todo mundo. Aí eu faço com todo mundo e aí eu lanço.

P5TAA: Nós mesmos fazemos a aplicação da prova. Nós fazemos e nós colocamos no sistema.

P5TBA: Do Educar Pra Valer sou eu que aplico. A do Saeb é uma pessoa externa. Eu estou um ano aqui e a primeira prova que eu apliquei não tinha formação nenhuma, foi muito assim jogado e me deram uma orientação lá, só que aí depois eles não te dão um aporte mas eles te cobram. Você não fez do jeito certo, não deveria ter sido feito assim. Tem muito disso também, teve uma situação esse ano que a gente aplicou a primeira prova diagnóstica. Todos os professores estavam reclamando, só depois que as formadoras foram falar sobre como deveria ter sido aplicada. Aqui ainda tem a prova de escrita também, e foi uma confusão porque não foi intuitivo as orientações, elas foram formar depois da aplicação da prova. Ou seja, o aluno ainda saiu prejudicado porque não estava claro as orientações. Tem alguns formadores que vêm do Ceará e às vezes as formadoras são daqui da rede.

As falas demonstram que o processo de avaliação é realizado majoritariamente pelas próprias professoras dentro das escolas, sem a presença de aplicadores externos. Essa prática se apresenta como positiva na medida em que as

docentes conhecem os alunos e seu contexto, podendo garantir um ambiente mais acolhedor durante a aplicação das provas. Contudo, a pressão para que todos os alunos façam as avaliações, mesmo diante de dificuldades práticas como ausência por doenças, reforça o caráter quantitativo e burocrático das avaliações no EpV, onde o cumprimento dos prazos e o lançamento dos dados no sistema parecem priorizados em detrimento de uma avaliação mais reflexiva e adaptada às condições reais das turmas.

Nessa perspectiva, com a intensificação da carga burocrática imposta aos professores, por meio de registros, sistemas de avaliação e produção constante de relatórios, revela-se um possível desvio preocupante na finalidade dessas ferramentas, que, ao invés de funcionarem como apoio ao planejamento pedagógico, passam a operar como instrumentos de controle e julgamento da prática docente. Nesse contexto, o foco do trabalho do professor pode deslocar-se da construção qualitativa do processo de ensino-aprendizagem para a necessidade de demonstrar eficiência e cumprimento de metas, em conformidade com exigências institucionais cada vez mais tecnocráticas. Nesse sentido, como reflete Possa, Bragamonte e Monte (2018, p.110),

O professor, ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações em sistemas, vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo, segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Este processo produz no professor uma vontade de competir não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo.

Esse processo pode revelar um conflito vivido pelo docente, que se vê dividido entre sua prática pedagógica real, as exigências institucionais e a necessidade constante de ser reconhecido como competente, seja por meio das premiações oferecidas pelos próprios programas, seja pelo olhar da gestão escolar, que, em determinados contextos, tende a rotulá-lo como negligente ou desinteressado diante de resultados ou do seu próprio interesse com relação a seguir a rotina do programa.

Somado a isso, o fato de as orientações formais chegarem apenas após a aplicação das provas evidencia não apenas uma desorganização no processo, mas também uma concepção predominantemente burocrática. Esse cenário expõe a

verticalização da relação com o professor, que se limita a receber o material pronto para aplicação, sem espaço para questionamento ou participação ativa.

Nessa lógica, a fim de compreender como os resultados das avaliações externas são repassados aos professores, foi questionado de que forma essas devolutivas ocorrem, considerando em especial, a realização de reuniões e das formações internas. A esse respeito as docentes relataram:

P1B: Voltamos lá na reunião com a nossa supervisora, a CB, que acompanha a gestora também. Eles apresentam os dados e também na formação eles falam com a gente os dados gerais. Ai a CB, ela reúne todo o polo e a gente.

P2TAA: Tem reunião aqui com a própria coordenadora. A gente faz uma reunião e vai dizer como foi a participação dos alunos, os erros deles. Geralmente a gente também faz assim, aproveita pra pegar a prova de novo e repete tudo de novo. Por isso que eu digo, às vezes essa prova é muito simples, não dá tempo pra gente ir lá pra preparar mais os meninos. Janeiro, diagnóstico. O janeiro ainda tinha que ser semanal. Aí o que a gente faz? Uma avaliação do que está acontecendo. Aí eu pego a prova de novo e aprendo de novo, pra eles mesmos verem o que tá acontecendo com eles.

P2TBA: A própria plataforma, ela fornece um espelho e pode sair em forma de gráfico, pode sair em forma de tabela e são apresentadas porcentagens, a gente consegue descobrir quais as questões eles acertaram mais, quais as questões que eles erraram mais, as dificuldades. Nós podemos perceber por meio da prova de leitura o número de leitores fluentes, de leitores não fluentes, leitores de palavras, de frases e os não leitores. Então, é fornecido um espelho, para que a gente possa observar esses aspectos. Aí volta em forma também de informação aqui com a coordenadora, a gente tem uma reunião. Nessa reunião foi apresentada a diagnóstica formativa 1 e a extra 1 e aí nela a gente conseguiu perceber o número de estudantes avaliados e quais foram subindo. Por exemplo, a gente teve um resultado satisfatório, a gente conseguiu, antes a gente tinha só um aluno não fluente, agora a gente já tem três. Subiu também o número de alunos que leem frases, então a gente consegue ter esse espelho pela plataforma mesmo.

As enunciações revelam que a apresentação dos dados é uma constante nas falas, funcionando possivelmente como um instrumento para demonstrar o desempenho, satisfatório ou não, de alunos e professores. Esse processo sugere que a formação continuada desenvolvida na escola pode estar assumindo um viés quantitativo, centrado nos acertos e erros, com foco na melhoria dos resultados. Essa lógica, por sua vez, pode limitar a potencialidade dos professores de serem criativos

e investigativos, tornando-os sujeitos a um modelo que valoriza predominantemente o que já está estabelecido como meta a ser alcançada nas avaliações, em detrimento da descoberta e da construção do novo.

A repetição das provas indica, ainda, a possível mecanização das ações e do cotidiano dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como uma forma de treinamento e de demonstração de que seu desempenho não é satisfatório, o que justifica a necessidade de repetição. Tanto os estudantes quanto os professores parecem passar por um processo de aprimoramento, cujo objetivo seria melhorar os resultados nas avaliações futuras. Essa dinâmica remete à ideia de formação como uma espécie de “reciclagem” (Marin, 1995), isto é, a produção de um “novo” professor e de um “novo” aluno a partir da reaplicação constante de testes, que os confrontam com seus erros e limitações, num ciclo repetitivo de autoconfrontação, que afasta professores e alunos, e distância o docente da realidade vivida pelos estudantes (Leite e Tavares 2024). As demais docentes, relataram ainda:

P3B: Tu sabes que nós somos anexos, lá tem três anexos. Nós não temos coordenação. A coordenadora é do Polo. E ela CB não dá conta da demanda, só se ela fosse robô, porque é uma escola grande, tem muitas demandas diariamente, muita confusão, muita coisa. Ela não consegue dar um auxílio aqui. Então, a gente vive sem coordenação. Aqui, a gente ainda tem um pouquinho, uma pincelada dela. Ela tenta ajudar, porque às vezes as professoras daqui vão pra formação lá, porque lá eles fazem formação a cada 15 dias, planejamento. Aí a orientação é que os professores do dia, porque os dias são padrões pra toda a rede. Dia de segunda é PL do primeiro ano, dia de terça, do segundo, e assim, pra que as formações aconteçam nos dias dos PLs das professoras, pra que todo mundo esteja lá. Então, lá na escola que eu trabalho à tarde é assim, um caos, porque lá é uma escola comunitária, tem só três salas do município à tarde, e quem organiza tudo somos nós três. A gente faz tudo que você imaginar, de resolver problemas, até levar a menina pra médica, pro hospital que passa mal, porque a gente não tem nenhum suporte. Nem secretaria a gente tem lá, nada. Tipo assim, sai o resultado do EpV, a orientação que eles dão, é que a gente vá no SAEV e veja lá o percentual de acerto dos meus alunos, e volte a fazer a correção dessa prova com os alunos, pra ver em que eles erraram, o grau de erro, a quantidade de erros, e trabalhar em cima desse erro pra que eles melhorem aquela habilidade. Só que, não dá tempo. Não dá, porque a minha sala da tarde é uma sala muito diversa, muito. Eu trabalho lá no quarto ano, eu tenho 11 alunos que não sabem nada. Imagina chegar pra ti, 11 alunos no quarto ano que não sabem nem o alfabeto. Então, essa é a minha realidade. Então, eu não tenho esse tempo de ainda pegar essa

lista de acerto de cada aluno, trabalhar, corrigir prova de EPV. Não tem como. Eu não faço. Eu sou muito realista. Porque é um programa que há muita cobrança, muita mesmo. Só que, assim, a gente vê que não tem uma devolutiva, de algo na prática que a gente precisa, de um suporte, por exemplo. As escolas estão cheias de autistas. Então, assim, eles matricularam todos os autistas, mas eles não dão suporte. Não tem um tutor, não tem um cuidador. E aí a gente não consegue fazer outras coisas. É muita responsabilidade. Esse é o problema da escola pública.

P5TAA: A coordenadora faz aqui com a gente nos PLs, aí ela traz os resultados, aí a gente vai analisar quais foram os descritores que tiveram maior desempenho, quais foram os que tiveram menor desempenho. A gente tenta resgatar aquela parte ali dos descritores que a criança apresentou menor resultado para poder fazer o planejamento, porque às vezes também fica corrido, porque eles querem que a gente trabalhe todo o caderno e às vezes não dá tempo. Porque também tem o livro da escola e tudo mais. A gente tem um momento onde a gente vai avaliar e fez a prova e sai o resultado de imediato. Assim que tu lança, tu pode ir na plataforma, lá na parte de resultados, que já tá lá. Tá disponível.

P5TBA: Já tivemos momentos com a coordenadora que ela apresentou para a gente os resultados escritos. Teve um momento que ela mostrou o resultado da diagnóstica pra melhorar isso aqui, vamos pensar o que a gente pode fazer. Teve sim um momento com ela, foi só aí, depois elas compartilharam também no grupo do WhatsApp e a gente tem liberdade para olhar também no sistema.

A fala da professora P3B traz uma visão realista sobre as dificuldades enfrentadas na prática cotidiana no contexto do programa Educar pra Valer, especialmente no que se refere à estrutura organizacional e à ausência de suporte institucional adequado. Atuando na unidade anexa já mencionada nesta pesquisa, a docente não conta com uma coordenação pedagógica própria, dependendo da coordenadora de polo (CB), que, por sua vez, encontra-se sobrecarregada. Essa condição resulta na falta de um acompanhamento efetivo para as demandas específicas da escola, comprometendo o desenvolvimento de ações pedagógicas mais significativas.

A situação de falta de coordenação local implica diretamente na dificuldade para a implementação das orientações do EpV, pois, embora a orientação seja para que os docentes façam esse acompanhamento minucioso das habilidades que precisam ser desenvolvidas, a realidade da escola, marcada por turmas muito heterogêneas e uma alta demanda de trabalho, torna impossível essa tarefa.

Essa situação evidencia o possível desgaste profissional enfrentado pela docente, além da sensação de solidão vivenciada pelas professoras que atuam na escola anexa. Trata-se de um problema estrutural que revela como o programa Educar pra Valer se baseia, muitas vezes, em uma realidade empírica das escolas, desconsiderando suas especificidades e limitações. Nesse contexto, torna-se ainda mais difícil pensar em um processo formativo efetivo diante da ausência de um coordenador pedagógico. Afinal, se mesmo com sua presença determinadas ações já se mostram desafiadoras, sua ausência tende a inviabilizar atividades importantes, como os momentos de formação continuada (Geglio e Neves, 2018).

Outro ponto destacado por P3B é a ausência de suporte para alunos com necessidades especiais, que são matriculados mas não recebem o acompanhamento necessário, que sobrecarrega ainda mais os professores, exigindo deles uma responsabilidade que ultrapassa o ensino e beira o cuidado social, sem nenhum respaldo institucional.

Em contraponto, as falas das professoras P5TAA e P5TBA indicam a existência da coordenação mais presente, que promove reuniões para discutir os resultados das avaliações e planejar intervenções pedagógicas. No entanto, a partir de seus relatos, é possível perceber que essas formações tendem a estar alinhadas aos resultados das avaliações, limitando-se, em grande medida, à análise de dados e à busca por estratégias para elevação de índices.

Essa disparidade entre as realidades das escolas reforça que, para o sucesso de qualquer iniciativa que se proponha a formar sujeitos capazes de atuar com criticidade na sociedade, não basta apenas a disponibilização de dados e a orientação técnica, é necessário garantir condições estruturais, equipe pedagógica presente e apoio direto aos professores, sejam eles de escolas polo ou anexo, para que possam construir coletivamente estratégias pedagógicas contextualizadas e desenvolver uma atuação mais autônoma e crítica.

Nessa sequência, buscou-se ainda compreender de que maneira as professoras utilizam os resultados das avaliações externas no planejamento de suas aulas e em sua prática pedagógica cotidiana. As docentes mencionaram:

P1B: A gente vai se adaptando, porque é de acordo com o resultado, que é exatamente o plano de intervenção. Nós realizamos o plano, claro que a gente coloca as nossas necessidades.

P2TAA: Baseado em todos os erros que a gente viu, aí a gente reavalia e faz um processo novo. Repete.

P2TBA: Quando volta o resultado, a gente já faz um plano de ação. Nosso plano de ação dessa última reunião que nós tivemos com esse resultado, o que ficou da gente fazer? Nós vamos corrigir coletivamente a prova e frisar nos erros, no que as crianças erraram, então a gente retoma. Eu já fiz isso antes de ontem, peguei a prova de português, o resultado foi muito satisfatório em matemática e o de português ficou aqui, no esperado. E aí a de português sim que tinha essa necessidade, nós revisamos, eu fui mostrando as questões, olha, vocês erraram, erraram por quê? Vamos corrigir. Eles mesmo corrigiram a prova. A gente também fez o encaminhamento, a gente já fez esse plano de ação, já corriji coletivamente, encaminhar os alunos do grupo prioritário, foi o que eu fiz agorinha, os alunos que têm mais dificuldades, alunos não leitores ou leitores somente de sílabas e palavras, a gente separa, fica uma outra professora com eles e eu fico com esses aqui que já estão no nível um pouquinho acima.

As respostas das docentes indicam que o planejamento das ações pedagógicas ocorre, em grande parte, após a aplicação das provas, sendo frequentemente baseado nos erros identificados nos resultados. Essas enunciações sugerem uma prática possivelmente reativa, marcada por ciclos constantes de repetição, como exemplificado na fala de P2TBA, sem que haja indícios claros de mudanças estruturais ou inovações no processo educativo. Dessa forma, é possível que o trabalho pedagógico tenda a enfatizar a correção dos erros e a recuperação dos conteúdos, limitando-se a intervenções com foco quantitativo e sem um olhar mais amplo sobre o processo de aprendizagem.

Essa lógica, permeada pelo programa Educar pra Valer, pode indicar que, apesar das tentativas das professoras de criar formas adaptativas, suas ações acabam girando em torno do ciclo estabelecido pelo programa, centrando-se na identificação e correção dos erros. Conforme apontado por Meireles (2025, p. 14),

O exame, que mensura por nota/resultado a aprendizagem, nega os movimentos inventivos, as medidas pelas quais as professoras podem incorporar e lecionar as informações; além disso, o excesso de testes, aplicados por programas como o EpV, não permitem que as professoras expandam seus movimentos inventivos.

Alinhado às falas, a autora sugere que o modelo avaliativo pode limitar a autonomia docente, especialmente quando se considera o planejamento que ocorre dentro das instituições. Ao adentrar o espaço escolar, esse modelo pode restringir as

possibilidades de inovação, reduzindo todo o processo a uma educação mecânica, focada principalmente nos números.

Ainda sobre o processo de planejamento, as outras professoras mencionam:

P3B: Assim, se nós fôssemos levar ao pé da letra, se eu tivesse tempo, eu faria tudo certinho. Então, como a gente não tem coordenação, a gente acaba não seguindo, assim, à risca. Eu procuro, como eu sou sozinha, não tenho auxílio de orientação de nenhum coordenador, eu faço meu planejamento semanal, tento fazer semanalmente, em cima daquilo que é plausível pra eu fazer. Porque nem sempre aquilo que a gente planeja a gente consegue fazer. Então, assim, na medida do possível, dentro das minhas possibilidades, eu tento ir ajustando o déficit de cada um, porque ainda tem isso, eu precisaria ter tempo pra ver a dificuldade individual de cada um, que tu não consegue. As salas são muito lotadas, aqui tem 33, só vieram 19. Na escola que eu trabalho à tarde, são 25, mas a sala de lá é a metade dessa daqui porque é comunitário. Fica lotado. Então, a gente não consegue desenvolver um trabalho legal. Então, assim, tudo na teoria é lindo, mas quando vai pra prática, a gente não consegue desenvolver um trabalho, acho que nem 80% como era pra fazer.

P5TAA: Na parte da leitura, eu me organizo em grupos. Por exemplo, não leitor, aí eu tiro no dia da semana pra chamar só aqueles que não são leitores. Aí há leitores de sílabas, leitores fluentes, leitores não fluentes. Mas eu priorizo mais aqueles que estão no grupo prioritário, como eles falam. Que são os não leitores, leitor de sílabas e leitor de palavras e leitor de frases. Porque, no caso, eles já são do quinto ano. Na matemática, eu priorizo mais o português.

P5TBA: Teve um momento com a coordenadora e ela sempre está junto com a gente, isso é um fato. Além de tentar discutir um pouco sobre esses resultados e pensar como é que a gente poderia melhorar, como é que poderia fazer um planejamento “Ah, teve uma habilidade tal, uma questão tal que o aluno não foi bem nessa habilidade”, vamos tentar reforçar um pouco, que atividades que a gente poderia desenvolver para melhorar.

Os depoimentos apresentam diferentes desafios enfrentados em seu cotidiano, assim como os modos de organização do trabalho aos quais recorrem para atender às demandas do programa. A fala da professora P3B destaca sua sobrecarga e a falta de suporte institucional que enfrenta. Sua narrativa ao mencionar “seguir à risca” reforça a ideia de que, apesar das orientações e planejamentos formais, a prática cotidiana se mostra bastante distante do ideal proposto pelo programa, e sua

solidude revela o impacto dessa realidade na sua formação diária enquanto sujeito aprendente.

Por outro lado, as falas das professoras P5TAA e P5TBA sugerem que, diante das demandas do programa, as professoras criam suas próprias táticas para responder às dificuldades do cotidiano escolar. Essas práticas individuais indicam uma capacidade de adaptação e criatividade docente que poderia ser ainda mais potencializada se as escolas contassem com maior autonomia para implementar ações e organizar seus processos pedagógicos.

Adiante, foi indagado às professoras como as atividades de formação continuada contribuem para a interpretação e uso dos dados das avaliações, as professoras relataram:

P1B: Ajuda sim, porque elas ajudam na mudança da didática. E olha que eu sou professora experiente. Eu poderia exercer aqui, porque eu já tenho mais de trinta e seis anos de profissão e eu já passei por muitos programas. Mas a didática, ela ajuda, é muito eficiente para mim isso. A didática que eles dão para que a gente melhore a forma de trabalhar, a forma de ver o conteúdo, como aplicar.

P2TAA: Tudo é conteúdo de aprendizado. O conteúdo é virtude e é avaliado. Ou se eu errei nisso, ou se eu não sei isso. Por exemplo, eu errei aqui no diagnóstico. Eu não perdi, eu não perdi, ontem o assunto era relógio. E o relógio da prova já caiu agora. Aí ontem eu consegui alcançar o tema do relógio. Então, é... Tu consegue te avaliar, eu consigo me avaliar.

P2TBA: As dicas, elas vão ajudando a gente traçar novas metodologias para chegar a um resultado satisfatório. Por exemplo, quando a gente descobre os principais erros das crianças, onde elas estão errando mais, a gente consegue ir lá na raiz do problema e tentar resolver. Então, se eu tenho um aluno que tem dificuldades na escrita das palavras, eu vou lá voltar ao conceito de palavras, de letras, de sílabas. A questão da matemática, se eu percebo que o meu aluno está com dificuldade em resolver situações e problemas, eu vou lá revisar. Tanto a questão da leitura e interpretação, quanto a questão das quatro operações, do estudo da tabuada, de como armar uma continha, de como organizar tudo.

As falas revelam como as formações oferecidas pelo programa fornecem “dicas” ou instruções para identificação de dificuldades dos alunos. Tais informações, nesse contexto, são vistas como facilitadoras do processo, todavia, entende-se aqui que a formação não se resume a dicas ou ao acúmulo de informações, mas deve ser atravessada pelo próprio cotidiano, mediada por práticas pensadas para um contexto

real. Portanto, um professor que recebe apenas instruções pode não estar inserido em uma posição de formação que o possibilite desenvolver-se em sua total potência.

Nesse sentido, é possível e necessário, ir além dessas formações como acúmulo e depósito de informações. Como destaca Meireles (2025, p.112), é fundamental “enfaticarmos a força da construção de saberes e fazeres docentes a partir das relações vividas nos/dos/com os cotidianos escolares, desejando um professorar que rompe as limitações das formações tradicionais”.

Quanto às demais docentes, suas observações foram:

P3B: As formações ficam muito aquém, sabe? Muito distante, porque, como eu te falei, com o programa que eles compraram, só que, assim, eles não cumprem certinho como deveriam fazer. E eu até questionei, teve uma vez que veio uma formadora de Sobral, que ela era professora de lá, de uma das escolas que estavam no topo do EpV, nota 10, e faz formação. Então, ela disse que lá, ela era professora do quinto ano. No quinto ano, tinha 40 alunos. Então, eu achei aquilo um absurdo, né? Eu disse, meu Deus, como é que essa professora consegue trabalhar com 40 alunos, né? Aí, no final, eu perguntei pra ela. Ela disse pra mim o seguinte, que o esquema de lá, pra que dê certo, eles fazem assim, né? No ciclo de alfabetização, que corresponde ao primeiro ou terceiro ano, eles não colocam mais do que 25 alunos. E aí, o que acontece? Com 25 alunos do primeiro ao terceiro, o professor consegue atingir a meta, porque consegue trabalhar e consegue ver a dificuldade de cada um e fazer com que todos eles saiam do ciclo de alfabetização sabendo interpretar, tudo certinho. Aí sim, dá pra você ficar no quarto, no quinto, com 40 alunos, porque eles estão dentro e eles atingiram todas as habilidades que são enviadas para aquela etapa. E aqui não. Aí eu questionei com ela que esse programa nunca vai funcionar, porque se tu for na minha escola, no primeiro ano tem 33 alunos. Ela achou um absurdo. [...] Como é que eles querem que esse programa dê certo? Primeiro, não tem material, naquela época não tinha. Segundo, eles botam as salas e a gente não tem como trabalhar. Aí ela disse, “é, assim não vai funcionar”. Então assim, não basta só comprar um programa, você tem que ver como é que funciona realmente pra poder a gente conseguir atingir a meta e essas crianças conseguirem atingir ao mesmo uma parte das habilidades correspondentes, por exemplo, aqui tem uns oito que não sabem nada e aí a família não tá nem aí. A gente não tem suporte. O que vai acontecer? Esses meninos vão passar pro quarto do mesmo jeito que eles estão. Porque a gente já tá no final do primeiro semestre. Tu acha que em mais de seis meses a gente vai conseguir alguma coisa? Do jeito que tá a gente não consegue. E ano passado, a SEMED tava com uma política de não reprovar. Foi por isso que eu recebi uns alunos que não sabem nada. Esse ano, parece que eles já mudaram de ideia e vão ter reprovação. Mas, é muito triste a realidade

na escola pública, é muito complicada. E aí a gente acaba, ao longo do tempo, quando a gente tá já velho na prefeitura, na rede, a gente acaba meio que vindo fazer só o jeito de outros trabalharem. Porque, do jeito que é, não adianta a gente só reclamar, porque nós somos peixe pequeno, né? A gente é uma piaba. Os tubarões que estão lá.

P5TAA: Na formação eles apresentam o geral como eu te falei. E a partir dali, dá pra tu, assim, tipo, analisar onde é que tu precisa melhorar, o que é que os alunos já aprenderam e aí aplicar no teu planejamento

P5TBA: Eu acho que são respostas muito fora da nossa realidade. Principalmente quando vem os formadores do Ceará. É muito fora da nossa realidade porque a gente sabe que cada situação, cada escola é uma escola específica. Tudo bem que o Ceará é nordeste, só que a realidade do Ceará é totalmente diferente da nossa. A construção da história da educação do Ceará é muito diferente da nossa. Então como é que eles encontraram? Dizem que eles vendem muito isso. Como é que eles encontraram a resposta para melhorar os índices? Bom, a gente vai lá aplicar com eles pra mostrar pra eles que é possível aumentar os índices, fazer igualzinho a gente fez. Isso é um absurdo porque as escolas do Ceará são diferentes das nossas escolas, a gestão é totalmente diferente também, os alunos são diferentes. Então pra mim é inviável. Tudo bem que eles compartilham experiências mas tem coisas que eles trazem que eu fico tentando imaginar fazer com os meus alunos, porque eu conheço, eu tô com eles todos os dias. Eu fico pensando, não vou nem tentar, não vou tentar porque é impossível, vou fazer da maneira que eu acredito porque eu tô aqui e eu sei de que maneira seria mais possível. Então é muito por essa lógica, eles até trazem algumas reflexões interessantes e tudo mais. Sugestões que eu fico pensando: Será que seria possível?

A consciência de que a realidade deve ser considerada no planejamento está presente nas falas de P3B e P5TBA, mas ainda escapa de outras, como em P5TAA. As falas de P3B e P5TBA, sobretudo, evidenciam a frustração com uma formação que opera a partir dos moldes idealizados e distantes do chão da escola. Suas falas mostram que a formação oferecida pelo programa, se reduz a um acúmulo de diretrizes generalistas deslocadas da realidade vivida pelas docentes. Essa lógica coaduna com a afirmação de Meireles (2025, p. 161), que pontua: “a formação docente, quando descontextualizada, se torna um ato de imposição”

Para tanto, há ainda um esperançar que move o fazer docente. Nas falas de P5TBA é percebido que mesmo com limitações, ela usa os dados tragos nas formações para adequar o planejamento às necessidades dos alunos, ou seja, procura se apropriar de forma crítica dos conteúdos e ressignificá-los conforme seu

contexto. Esse é o real sentido das avaliações, quando usadas para ajudar os professores a reconstruir sua prática de forma a melhorar o ensino.

Por fim, para compreender como as professoras percebem as contribuições das avaliações do EpV para seu desenvolvimento profissional, foram colhidas suas percepções sobre esse processo avaliativo e suas contribuições, considerando se a avaliação contribui para o seu desenvolvimento profissional e por quais motivos. As professoras relataram:

P1B: A da leitura, ela ajuda. Agora aquela outra avaliação, nós reclamamos já na formação. Gente, na entrada da criança se joga aquela diagnóstica. Nós reclamamos demais. Principalmente a gente do primeiro ano. E eu sou uma professora que tem os meus próprios conceitos e eu gosto de compará-los com o que os especialistas atuais estão dizendo. A criança do primeiro ano tem que chegar e gostar do seu...A gente tem que fazer aquela boa acolhida para a criança se sentir bem e ter o prazer. Tu vê que nenhum menino gosta de estudar. Aí chega com uma prova daquela de cara. Então, a avaliação, ela ajuda, mas ela tem que ser melhor... Vê a questão da data de aplicação, é isso. A data da aplicação da avaliação. E são muitas. O diagnóstico sai logo no início das aulas, na primeira semana. E outra coisa, que nós professores também reclamamos quanto a avaliação, muitas vezes eles colocam conteúdos que nós ainda não trabalhamos. Porém, o que foi nos dito na formação, é porque é para ver realmente o conhecimento. Mas essa avaliação deve ser melhor elaborada, conforme a gente trabalha na sala de aula.

P2TAA: Ajuda e acrescenta, né? Pelo menos veio pra ajudar um pouco. Claro que por um lado, às vezes eles falam de coisas que por um lado a gente não consegue aplicar, porque a gente sabe que estão vindo de uma outra experiência no Ceará. Mas a gente tem que encontrar um jeito de adaptar na nossa escola. Então, eu acho assim, esses formadores também deveriam fazer encontros com as famílias para entender a realidade. Porque as famílias que não acompanham as crianças, não têm o desenvolvimento. A dificuldade que a gente tem é esse choque. Eu quero ensinar para os meninos, aí eles vão para casa, por exemplo, aquela menina ali, ela tem muita dificuldade de saber o alfabeto e isso está desde o ano passado. Mas se tu olhar no livro dela, não tem como fazer o estudo. Então, a falta que a gente sente é enorme. A gente recebe informações maravilhosas, mas a gente encontra uma montanha entre a realidade e as informações maravilhosas. Acho que é um dos pontos que está passando em todas as salas, é a realidade. Trazer para a realidade. E atrapalha muito no processo de aplicação das próprias avaliações, porque você tem um tempo, então essa distância, acho que esse é o pior caso.

P2TBA: Quando nós passamos a ter o costume de nos analisarmos enquanto profissionais, a gente vai percebendo os pontos em que a

gente precisa melhorar. Então, meu eu do ano passado conseguiu aprender muita coisa que já consegue aplicar neste ano. A questão de sempre estar revisando famílias de letras, lembrar que eu tenho alunos que têm uma memória de curto prazo assim, daquelas que esquecem tudo, de sempre estar revisando, de valorizar muito o EpV, de estimular a autonomia. Então, os resultados desse planejamento, e os resultados que a gente recebe, o feedback da prova, nos ajudam a dizer, olha, eu preciso melhorar nisso, eu preciso melhorar naquilo. Então, contribui pro meu desenvolvimento profissional, né? Ajuda sempre a melhorar, buscar melhorar por eles, também pra que eles tenham uma alfabetização não traumatizante, porque muitas vezes a leitura é apresentada como algo muito complexo para as crianças e isso dificulta todo o processo. É sempre estimular a autonomia, dizer que eles são capazes, que eles vão aprender tentando. Eu sempre falo, você só vai aprender se você tentar. Tem aluno que chega e diz assim, ah, eu não consigo, eu digo, faz do jeito que você sabe, pelo menos você tá tendo o trabalho. Então, você tá estimulando ali o seu cérebro a realizar uma determinada atividade e com a prática, a prática realmente leva a perfeição.

As falas de P1B e P2TAA convergem ao apresentar críticas sobre as avaliações, reiterando seu excesso e o distanciamento da realidade escolar; em contrapartida, P2TBA traz uma perspectiva mais positiva, reconhecendo as avaliações como ferramentas que contribuem para sua reflexão e desenvolvimento enquanto docente. Essas falas reafirmam, mais uma vez, o contraste entre os posicionamentos diante do programa, evidenciando como cada professora interpreta e vivencia suas contribuições de maneira distinta. Essa diversidade de posicionamentos pode ser compreendida a partir do tempo de atuação das docentes, uma vez que, diferentes percursos profissionais proporcionam olhares singulares sobre um mesmo processo. O tempo de experiência construído ao longo dos anos na escola pública revela modos variados de se perceber e atuar diante das influências do programa, evidenciando como ele pode impactar a rotina docente em diferentes formas.

Para as outras professoras:

P3B: Nos anos que eu participei, eu gostei bastante. Porque, assim, me ajudou a repensar a minha metodologia de trabalho. Me ajudou a repensar que, às vezes, a gente não precisa fazer nada mirabolante. Às vezes, uma coisa simples, feita da maneira correta, de maneira pontual, em cada sala, dá certo. E esses cadernos de atividades vieram pra provar isso, eles são ótimos. Diferente dos livros didáticos, por exemplo. Eu sou contra, porque quando é época de escolher livro didático, a gente é que vem pra escola, todas as editoras, e a gente é que participa dessa escolha. Ao final de tudo, quando chega, o livro

não é aquele que a gente escolheu. Na verdade, é aquele que ficou mais barato. Então, assim, aí vêm livros didáticos distantes da nossa realidade, com assuntos de sul, de sul-sudeste, com textos muito complexos para aquela etapa. Então, assim, a gente percebe que esse programa, ele veio pra dar um certo diferencial, porque esses cadernos, eles são muito acessíveis, as atividades são muito tranquilas, muito legais e me ajudou nesse sentido de fazer eu meditar minha metodologia, de fazer algo pra melhorar baseado naquilo que eu já fazia. Eu entendi que a gente consegue fazer uma coisa que o aluno realmente consegue aprender, atingir o objetivo no final do ano.

P5TAA: Me ajudou muito a compreender algumas coisas que antes do projeto eu não sabia ou eu não levava tanto em consideração. São coisas que eu aprendi e que eu vou levar pra minha prática. Pra minha prática profissional. Quando o projeto acabar, porque vai chegar um tempo em que eu acredito que ele vai deixar de existir, vai vir um outro projeto. Tem até agora o do Ayrton Senna chegando.

P5TBA: Contribui pro meu desenvolvimento profissional porque eu não concordo com esse tipo de avaliação. Então isso deixa muito claro que não é a maneira que eu aceito. E que sim, por mais que tenha essa forma, não concordo. Então contribui sim porque eu vejo que é uma forma que eu não quero fazer. Se eu tivesse um pouco mais de liberdade, se eu pudesse não fazer, mas é muito difícil lidar com o sistema. Eu não posso estar aqui e não fazer. Mas, contribui nesse sentido de que é um jeito que eu não concordo e que eu entendo que não é uma forma que eu de maneira alguma faria.

Pode-se inferir que a fala de P3B revela uma tensão comum na prática docente no que se refere a busca por recursos que se adequem à realidade da sala de aula, ainda que isso ocorra aquém da autonomia profissional. O que parece ser valorizado por P3B não é exatamente a autonomia na escolha do material, mas a sua utilidade prática. Ela aceita o material do programa porque ele “funciona”, é claro, acessível e aplicável. Nesse sentido, mesmo que o processo de escolha seja igualmente vertical, o diferencial está na percepção de eficácia pedagógica que ela encontra no caderno do EpV, ao contrário dos livros didáticos.

Nessa lógica, mesmo que o material do EpV seja considerado “fácil”, acessível e funcional por algumas professoras, é fundamental manter a atenção crítica à lógica vertical de imposição desses materiais. Assim, a eficácia percebida não deve anular o debate sobre a autonomia docente, a valorização dos contextos locais e o risco de uma formação centrada em soluções externas, muitas vezes desconectadas das necessidades reais da escola pública. A adesão ao que “dá certo” não pode ser

desvinculada de uma reflexão crítica sobre quem decide o que é certo e com base em quais parâmetros.

Esse mesmo olhar deve ser ampliado ao se refletir sobre um possível praticismo que pode ser construído ao longo do tempo de atuação docente, ou mesmo ser incentivado pelo próprio programa, por meio dos materiais propostos e das rotinas que se instauram com a prática. Esse tempo de experiência na rede pode favorecer a naturalização de ações mais automatizadas, associadas ao que é mais simples e rápido.

Esse praticismo, embora tenha seu aspecto positivo para o programa em si, por apresentar suas implicações ideológicas, tende a alinhar-se a uma lógica de adesão acrítica aos materiais estabelecidos, reforçando a aceitação sem questionamentos.

É interessante notar que a fala de P5TBA revela a construção de linhas de fuga (Meireles, 2025), uma vez que, ao não concordar com a implementação do programa, ela busca romper com os limites impostos, planejando um ambiente pedagógico mais emancipador tanto para si quanto para os estudantes. Sua postura mostra que é possível criar meios de fazer uma docência viva e afetiva mesmo diante da padronização e da esterilidade das práticas impostas.

Segundo Meireles (2025, p.133)

As professoras, mesmo atravessadas pelas normatizações do programa EpV, criam possibilidades alternativas de existência, de criação e valorização do contexto sociocultural dos estudantes, impregnados nos corpos que transitam pelos cotidianos escolares, que escapam às lógicas de controle e padronização.

Todas as professoras, nessa lógica, buscam meios de atravessar as proposições do programa Educar pra Valer, umas com mais criticidade e linhas de fuga. Suas falas evidenciam que, com a tomada de consciência, é possível abrir caminhos para uma formação continuada que coaduna com o real, com os cotidianos escolares e com as subjetividades que habitam a prática docente, mesmo diante das tentativas de padronização e controle.

Desse modo, a partir das falas das professoras, percebe-se que as avaliações em larga escala exercem uma influência constante em sua formação continuada, moldando tanto os conteúdos abordados quanto as práticas pedagógicas discutidas nesses espaços formativos. No entanto, essa influência não é unilateral

nem determinista. As professoras revelam diferentes formas de resistência e adaptação, buscando criar linhas de fuga que possibilitem a construção de saberes e práticas docentes mais alinhadas às suas realidades.

Suas falas, portanto, revelam a complexidade da ação pedagógica e as nuances que permeiam a formação continuada docente. Embora as avaliações em larga escala imponham uma lógica de padronização, elas também evidenciam a necessidade de uma formação que vá além do simples repasse de informações técnicas, valorizando a experiência cotidiana e promovendo uma reflexão crítica capaz de fortalecer a identidade profissional dos educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que motivaram esta pesquisa concentraram-se, de modo geral, em investigar um dos limiares da educação contemporânea, isto é, compreender as implicações dos resultados das avaliações em larga escala, no âmbito do “Programa Educar pra Valer”, sobre a formação continuada de professores da Rede Pública de Ensino de São Luís do Maranhão, contexto no qual esta investigação se insere.

Buscando responder em que medida esses resultados impactam o planejamento e a implementação de ações formativas voltadas aos professores, foi necessário definir caminhos metodológicos coerentes com uma abordagem que valorize as experiências, as vozes e os contextos dos sujeitos envolvidos como elementos centrais para a análise. Nesse sentido, a leitura e revisão de produções acadêmicas aliadas ao trabalho de campo, por meio de entrevistas, revelou-se essencial para desvelar as dinâmicas, tensões e contradições presentes no contexto investigado.

O estudo partiu de um projeto inicial que, ao ser desenvolvido, analisou as políticas de avaliação educacional e suas prescrições, traçando um percurso histórico das legislações em âmbito local e nacional. Essa análise permitiu compreender as diretrizes que orientaram a formação continuada docente e suas implicações no contexto educacional, percebendo como esse campo é influenciado por discursos, políticas e dinâmicas sociais. Também foram abordados os fundamentos históricos, orientações e concepções da formação continuada, o que permitiu uma reflexão mais ampla sobre sua construção ao longo do tempo e perceber quais foram os significados atribuídos por teóricos que embasam essa discussão. Esse percurso possibilitou entender a construção dos processos formativos, assim como, analisar falas e depoimentos sobre os fatores que influenciam a educação.

Nesse contexto, compreende-se que os modelos de sociedade e de formação são construídos a partir de influências tanto internas quanto externas à escola. Entre esses fatores, destacou-se a configuração da sociedade atual, moldada por diretrizes neoliberais que, especialmente a partir da década de 1990, introduziram inúmeros pacotes educacionais com o objetivo de atender às exigências de um novo mercado, marcado por profundas desigualdades. Nesse cenário, analisou-se como o Estado, ao assumir um papel predominantemente regulador, deixou de atuar

diretamente na condução das políticas educacionais, abrindo espaço para que iniciativas privadas passassem a direcionar os rumos da educação. É nesse contexto que emergiram diferentes programas, os quais incorporaram sistemas de avaliação que passaram a influenciar diretamente a rotina das escolas e, conseqüentemente, os processos de formação continuada de professores.

Em se tratando de programas, este trabalho debruçou-se sobre o Educar pra Valer (EpV), iniciado no município de Sobral, Ceará. O EpV ganhou espaço em diversos municípios brasileiros por apresentar um perfil considerado capaz de melhorar os índices educacionais, especialmente no que diz respeito à qualidade, à leitura e ao letramento matemático. Entretanto, a posição assumida por esses programas, conforme discutido, revelou uma lógica de padronização, redução da autonomia docente e na concepção das formações continuadas como espaço de treinamento voltado para aplicação e melhorias nos desempenhos das avaliações.

Nessa direção, considerando que as experiências são resultado dos contextos históricos, pautamos também a análise das falas. Essas análises foram realizadas, em especial, a partir dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, composta pela equipe gestora e pelo corpo docente. As educadoras da equipe gestora trouxeram relatos que evidenciam como o programa é pensado pela gestão e como, dentro da escola, ele ganha sua estruturação.

Os depoimentos revelaram uma consonância em relação ao propósito do programa, voltado à melhoria dos índices de alfabetização e letramento matemático, mostrando a necessidade de um debate a respeito do que se pensa sobre como as crianças fazem leitura de textos e de mundo. Além disso, as falas mostraram como há uma tendência das educadoras a alinhar a proposta pedagógica da escola às exigências do programa, bem como aos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere às habilidades.

Outro ponto relevante notado nesse diálogo foi a presença de uma padronização da rotina pedagógica, na qual a reflexão e a ação docente estão ofuscadas pela pressão para cumprir etapas e entregar resultados. Apesar de relatarem ganhos em sistematização e organização, observou-se como o programa limita a autonomia das educadoras em organizar um espaço escolar que priorize as experiências e o debate coletivo em prol de considerar as reais necessidades de aprendizagem.

Em se tratando de aprendizagem, observou-se como essa padronização ignora as diferenças de aprendizagem, impactando negativamente, alunos com necessidades específicas. Isso evidencia um descompasso entre a proposta e os princípios da qualidade educacional trazidos pelo programa, tornando evidente que a escola torna-se uma executora de metas externas, com pouca ou nenhuma participação da equipe pedagógica na elaboração das atividades formativas.

As falas revelam a dimensão do trabalho exaustivo diante das múltiplas demandas externas e internas da escola. Esse cenário também se reflete na formação continuada, que, embora ocorra, é fortemente orientada pelos resultados das avaliações, o que tende a esvaziar o sentido formativo e reflexivo desse processo. Os depoimentos mostram ainda como essa formação se articula com a gestão, a coordenação e as professoras, evidenciando especialmente a situação da escola anexa, que não conta com coordenação pedagógica cotidianamente. Nesse contexto, destacam-se o sentimento de solidão das docentes e a ausência de suporte cotidiano, contrastando com as exigências do programa, que ultrapassam os limites humanos, tanto da coordenadora CB, quanto das professoras.

Não obstante, as professoras trouxeram falas que evidenciam uma série de desafios, apontando os limites do programa quando aplicado no cotidiano escolar. A partir de suas enunciações, compreendeu-se que as formações são, em sua maioria, centradas nas habilidades exigidas pelas avaliações padronizadas, com foco nos descritores, o que revela uma abordagem tecnicista do ensino. Apesar de algumas docentes reconhecerem a importância dos conteúdos e das atividades propostas, é perceptível a ausência de espaços para o diálogo sobre outras áreas do conhecimento e sobre as realidades concretas de suas turmas, como a diversidade de níveis de aprendizagem, as dificuldades de leitura e escrita, e a presença de estudantes com deficiência sem o suporte necessário.

Pelas falas, entendeu-se que apesar de algumas professoras reconhecerem a importância dos conteúdos e das atividades propostas, é perceptível a ausência de espaço para dialogar sobre outras áreas do conhecimento e sobre as realidades concretas de suas turmas, como a diversidade de níveis de aprendizagem, as dificuldades de leitura e escrita, e a presença de estudantes com deficiência sem o devido suporte.

A partir dessas constatações, compreende-se que o Educar pra Valer, não se fundamenta nas condições reais de funcionamento das escolas públicas deste

estudo. Ao não considerar o investimento em infraestrutura, apoio pedagógico, a valorização profissional e a inclusão, torna-se mais uma ferramenta de responsabilização dos professores, em detrimento de uma educação verdadeiramente emancipadora e de qualidade.

Assim, as vozes dos professores aqui apresentadas devem ser compreendidas não apenas como relatos individuais, mas como denúncias e alertas sobre os limites e contradições das políticas educacionais contemporâneas. As avaliações, nesse sentido, não estão sendo utilizadas como ferramentas que promovem a reflexão e a orientação do trabalho docente com base nas necessidades reais, mas como instrumentos de culpabilização e padronização. Sob essa linha, a formação continuada perde seu sentido de espaço reflexivo para uma educação permanente, voltada à construção coletiva do saber docente, tornando-se uma prática instrumental focada no alcance de resultados.

Frente a essas considerações, é útil ressaltar que este estudo não nega a construção e a utilização das avaliações ou dos sistemas avaliativos, mas sim critica suas aplicações quando estas impõem rotinas padronizadas e engessadas. Defende-se, portanto, que as avaliações sejam pensadas a partir de uma dimensão qualitativa de análise, construídas em conjunto e em debate, de modo que resultem em formações continuadas que sejam espaço de desenvolvimento autônomo e crítico, em função da emancipação de professores e dos sujeitos que se quer educar.

Entende-se, neste caso, que é necessário incentivar práticas avaliativas formativas e participativas, com base em uma leitura de mundo crítica, substituindo a centralidade dos indicadores e da padronização. É preciso reduzir a lógica da cobrança e do controle, ampliando a colaboração entre as docentes e garantindo apoio pedagógico efetivo nas instituições. Isso inclui a oferta de uma formação continuada digna, a presença de uma equipe pedagógica atuante e uma estrutura escolar de qualidade. Além disso, é fundamental criar espaços permanentes de debate e estudo coletivo, nos quais o diálogo e a construção conjunta de saberes sejam valorizados como parte essencial do processo educativo.

Portanto, este estudo evidencia a necessidade de se repensar a qualidade da educação não como resultado da imposição de rotinas, do excesso de avaliações desconectadas da realidade e de formações reduzidas ao acúmulo de dicas e informações. Ela deve estar vinculada a um ideal de formação continuada que promova o pensamento crítico, utilize as avaliações como instrumentos de reflexão e

apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e garanta suporte adequado aos professores, seja nos polos, nas sedes ou nos anexos. Trata-se de valorizar a diversidade, a inclusão e de preparar os docentes para formar sujeitos comprometidos consigo mesmos e com a construção de uma sociedade que se quer justa.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 250-275, 2021.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 150-167, 2019.

ANDRADE, Vivian Alves Souza. **Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51243>. Acesso em: 23 maio. 2025.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Portal da Associação Bem Comum. A Bem Comum, 2025. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

AVANCI, Roberta Aparecida. **As influências do PAEBES no trabalho docente em uma escola de ensino médio no sul do Espírito Santo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/3b83f298-a6b6-4587-9726-b3a5487284ad>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BASTOS, James Dean Brito. **Reforma administrativa do Estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

CARVALHO, Wirla Risany Lima et al. Políticas de responsabilização nos sistemas educacionais do Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte. **Em Aberto**, v. 37, n. 119, 2024.

CIEDS. Diagnóstico multidimensional dará subsídios para atendimento a 4.000 famílias no Maranhão. Rio de Janeiro: **Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável**, 2023. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2025.

DA ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Avaliações em Larga Escala: Impactos na atuação do professor coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas Gerais). **Revista Olhar de Professor**, 2020.

DANTAS, José Aclecio. **Programa “Educar para Valer”**: em tempos de neoliberalização. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DE OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 25-48, 2018.

DE SOUZA HOLANDA, Gerda; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1150-1166, 2020.

DE SOUZA, Davi Amancio; DOS SANTOS, Arlete Ramos. Educar pra valer ou adestrar pra valer? Discussões sobre o trabalho docente. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2024.

DIAS, Lisete Funari; FERREIRA, Maira. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 2, p. 391-411, 2017.

DOS SANTOS SIQUEIRA, Adriana Oliveira; AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 2, n. 3, p. 144-158, 2015.

LEITE, Maria Luiza; TAVARES, Patrícia Duarte Nogueira. (Des)humanização do saber: reflexões sobre o Programa Educar pra Valer. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE**, 6, 2024, Piauí. Humanização, ciência, tecnologia e trabalho em tempos de inteligência artificial: diálogos necessários. Anais. Piauí, 2024.

FERREIRA, Fabrício dos Santos. **Políticas públicas educacionais para o ensino médio: uma análise das ações com foco no Enem adotadas pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão de 1998 a 2019**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2021.

FIGUEREDO, Marinete da Frota; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Avaliação em larga escala, currículo e diversidade cultural. **Horizontes**, 39(1), e021063. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1201>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FUNDAÇÃO LEMANN. Portal da Fundação Lemann. São Paulo: Fundação Lemann, 2025. Disponível em: Acesso em: 17 jun. 2025.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 6 maio 2025.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GEGLIO, Paulo César; NEVES, JAL. O Trabalho do professor sem o apoio do coordenador pedagógico. **SIMPÓSIO BRASILEIRO**, v. 25, 2011.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEWEHR, Glaer Gianne. **Avaliação da educação básica**: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de; RIBEIRO, Sara Gabrielle Fonseca; CHAVES, Priscila Monteiro. A sobralização do Brasil começa pelo sistema de escrita: a alfabetização gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, 2024.

LIMA, Maria de Lourdes Pereira de. **Percepção docente do programa Educar pra Valer (EpV) na rede pública de ensino no município de Mamanguape na Paraíba**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31497>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola. Série Idéias, v. 8, p. 71-80, 1998.

MARANHÃO. PME Plano Municipal de Educação. Decreto de Lei N° 6.001, DE 09 de novembro de 2015. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA, 09 de novembro de 2015. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/diarios/DOM-SLZ/. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes: Campinas, 1995.

MEIRELES, Priscilla Costa. **Programa “Educar pra Valer”**: efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos no município de Vila Velha/ES. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande**: reflexos na prática docente. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

PACHECO, Eduarda de Assunção. **A UNESCO e as políticas de formação continuada de professores para a educação básica na América Latina**: aproximações entre Brasil e Chile. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Edileide Maria Antonino da; REIS, Sara Menezes. **A importância da escuta na trajetória de vida/formação docente**.

Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Trabalho apresentado na Universidade Federal de Sergipe. 2012.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene Albuquerque; MONTES, Cristina Pulido. As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores. **Políticas Educativas** – PolEd, [S. l.], v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/87293>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Lista de escolas municipais de São Luís. São Luís: **Secretaria Municipal de Educação** – SEMED, 2022-23. Disponível em: . Acesso em: 16 jul. 2025.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Rio Grande do Sul - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Gilvânia Oliveira de Carvalho et al. **A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar para Valer”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campina Grande, 2024.

RIBEIRO, Maria Luiza Miranda et al. **O IDEB e as implicações na qualidade do ensino e na dinâmica escolar em instituições da rede municipal de São Luís/MA**. 2022.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018.

SILVA, Roberta Miranda et al. **Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no início do Século XXI**. 2017.

TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, v. 25, p. 01-24, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

VENAZZI, Loriene Carla Ramon. Concepções de formação continuada e suas relações históricas. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 10, n. 2, p. 121-130, 2019.

ZILIANI, Arlete Cristina Motovani. **Das avaliações em larga escala à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a lógica de padronização como política educacional.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão
Professora responsável: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Telefone para contato: (98) 981191116
Discente: Carolina Abreu Sousa
Telefone para contato: (98) 988563759

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da monografia para conclusão da graduação em Pedagogia, sobre o seguinte tema: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: implicações dos resultados das avaliações em larga escala.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;
- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de monografia.

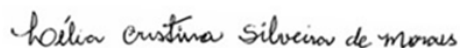
Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

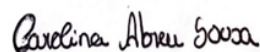
Eu _____, RG nº _____ abaixo assinado, estou de acordo em participar da pesquisa de campo, fornecendo informações para compreender as implicações das avaliações em larga escala na formação continuada dos professores. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!



Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Docente UFMA/DEII
Mat.: 271767



Carolina Abreu Sousa
Graduação em Pedagogia
Mat: 2020009301

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Aplicado a Gestora e a Coordenadora Pedagógica

1. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de São Luís?
2. Como e quando o programa Educar pra Valer foi implementado na escola?
3. Qual é o seu entendimento acerca dos principais objetivos do programa?
4. Quais são as principais ações e atividades desenvolvidas pelo programa na escola?
5. Como é feita a articulação entre o programa e a proposta pedagógica da escola?
6. De que forma o programa contribui (ou não) com a formação dos professores da escola?
7. Como são organizadas e conduzidas as formações oferecidas pelo programa Educar pra Valer na escola?
8. Após a análise dos resultados das avaliações internas ou externas, como o programa organiza as formações com os professores?
9. Você percebeu alguma mudança na dinâmica da sala de aula ou nas práticas docentes após a participação dos professores no programa? Comente?
10. Quais são os maiores desafios na implementação e no acompanhamento das ações do Educar pra Valer?
11. O que você considera necessário para que o programa atenda às necessidades da formação continuada dos professores?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Aplicado às Professoras

1. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de São Luís?
2. Há quanto tempo você participa do programa Educar pra Valer (nessa escola)?
Descreva de modo geral, a sua experiência com o programa?
3. Como as cartilhas do Educar pra Valer são utilizadas nas suas aulas? Houve alguma dificuldade no uso das cartilhas? Como você lidou com essas situações?
4. Como foi (ou tem sido) a sua participação na formação continuada oferecida pelo programa?
5. Quais temas ou conteúdo da formação são trabalhados? Você considera relevantes para sua prática?
6. Você participa do processo de avaliação dos alunos no contexto do Educar pra Valer? Como ocorre essa avaliação?
7. De que forma os resultados das avaliações realizadas são compartilhados com você? (Ocorrem reuniões, devolutivas formais, relatórios e formações?)
8. Como você utiliza esses resultados no planejamento das suas aulas e na sua prática docente?
9. De que maneira as atividades de formação continuada ajudam você a interpretar e usar os dados das avaliações?
10. Considera que a avaliação contribui para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?