



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VIRGINIA MOURA GARCIA OLIVEIRA

**MAIS PAIC: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE.**

FORTALEZA

2022

VIRGINIA MOURA GARCIA OLIVEIRA

MAIS PAIC: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE.

Dissertação apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi
Romero

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O52m Oliveira, Virginia Moura Garcia.
Mais paic : avaliação da política de formação docente continuada na perspectiva de docentes em uma escola da rede municipal de Fortaleza/Ce / Virginia Moura Garcia Oliveira. – 2022.
154 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero.
1. Política pública educacional. 2. Formação docente continuada. 3. Alfabetização. I. Título.

CDD 320.6

VIRGINIA MOURA GARCIA OLIVEIRA

MAIS PAIC: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 19/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio A. Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará UFC

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará UFC

Profa. Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Ceará UFC

Aos meus pais, Anápio e Maria de Fátima.

À minha filha, Letícia.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, que renova a cada amanhecer o seu eterno amor e sua infinita misericórdia. Sempre direi o quanto és bom e amável!

Aos meus amados pais, Anápio e Maria de Fátima, que me ensinaram os principais valores e princípios para ser o que sou hoje. Mãe (in memoriam), guardei em meu coração cada ensinamento, cada palavra de perseverança e cada gesto de amor que me dedicou. Pai, sua companhia, suas palavras de encorajamento e seu amor são preciosos em minha vida.

À minha doce Letícia, filha amada e meu melhor presente de Deus. Ensina-me tanto com sua doçura e simplicidade de criança. Caminha comigo lado a lado, compartilhando cada alegria e desafio.

Aos meus irmãos amados, Ysrael e Iélina, que sempre estão perto de mim, agraciando-me com bons conselhos, encorajamento e muito amor.

À minha tia amada, Aurileide Garcia, que sempre esteve tão presente em minha vida.

Ao meu orientador, professor Dr. Julio Alfredo Racchumi, pela paciência, confiança e intervenções importantes na construção deste trabalho.

À professora Dra. Ana Paula de Medeiros, pela amizade, disponibilidade de sempre e por ter participado com carinho da construção desta pesquisa.

À professora Dra. Débora Lúcia Lima que gentilmente aceitou participar da avaliação final deste estudo.

RESUMO

Tendo em vista o contexto ineficiente no sistema educacional cearense, evidenciado em 2004 a partir dos trabalhos realizados pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar - CCEAE, foi firmado um pacto de colaboração entre estado e municípios no combate ao analfabetismo de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. O Programa Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Lei nº14026/2007 foi implementado no estado do Ceará em 2007 e ampliado em 2015 para o MAIS PAIC. Com base nas ações implementadas pelo programa, o objetivo deste estudo é avaliar as contribuições da política de formação docente continuada no MAIS PAIC, considerando a perspectiva das professoras alfabetizadoras da Escola João Saraiva Leão da rede pública de ensino em Fortaleza. Trata-se de uma pesquisa com foco na abordagem qualitativa, de cunho exploratório, tendo como escolha o método estudo de caso. A coleta de dados desenvolveu-se a partir da análise documental de registros e resultados sobre o programa e da realização de entrevistas semiestruturadas junto a professoras alfabetizadoras e gestores da escola (gestão e coordenação pedagógica). A investigação fundamenta-se na perspectiva de avaliação em profundidade, proposta por Rodrigues (2008), que busca além do estudo sobre os documentos oficiais e resultados quantitativos, a compreensão dos significados da política para os atores que a vivenciaram. Ao longo do estudo evidenciou-se que o programa se fundamenta na política de responsabilização e gestão por resultados, além de estar firmado no princípio de cooperação entre estado e municípios. Nesse contexto, os resultados obtidos apontam que as ações do MAIS PAIC contribuíram para a constituição da identidade pessoal e profissional do professor em aspectos como a reflexão sobre a prática, a troca de experiências, e isso refletiu na aprendizagem dos estudantes. Embora tenham sido evidenciados no programa aspectos que contribuíram para a formação do professor, observa-se que ainda há elementos que configuram uma perspectiva verticalizada e um formato de política pública que colabora para a atualização de conhecimentos.

Palavras-chave: política pública educacional; formação docente continuada; alfabetização.

ABSTRACT

Bearing in mind the inefficient context of the educational system in Ceará, evidenced in 2004 based on the work carried out by the Ceará Committee for the Elimination of School Illiteracy - CCEAE, a collaboration pact was signed between the state and municipalities in the fight against illiteracy in children in the early years of elementary school. The Literacy Program at the Right Age, established by Law No. 14026/2007, was implemented in the state of Ceará in 2007 and expanded in 2015 to MAIS PAIC. Based on the actions implemented by the program, the objective of this study is to evaluate the contributions of the continued teacher training policy at MAIS PAIC, considering the perspective of literacy teachers at the João Saraiva Leão School of the public education network in Fortaleza. This is a research focused on a qualitative, exploratory approach, choosing the case study method. Data collection was developed from documental analysis of records and results about the program and semi-structured interviews with literacy teachers and school managers (pedagogical management and coordination). The investigation is based on the perspective of in-depth evaluation, proposed by Rodrigues (2008), which seeks beyond the study of official documents and quantitative results, the understanding of the meanings of the policy for the actors who experienced it. Throughout the study, it became evident that the program is based on the policy of accountability and management for results, in addition to being based on the principle of cooperation between state and municipalities. In this context, the results indicate that the MAIS PAIC actions contributed to the constitution of the teacher's personal and professional identity in aspects such as reflection on practice, exchange of experiences, and this reflected in student learning. program aspects that contributed to teacher training, it is observed that there are still elements that configure a vertical perspective and a public policy format that collaborates to update knowledge.

Keywords: educational public policy; continuing teacher training; literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da cidade de Fortaleza.....	60
---------------------------------------------	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Divisão dos territórios pertencentes às secretarias regionais do município de Fortaleza.....	60
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Resultados do SPAECE/ALFA de 2014 a 2019 do 2º ano Fund.
Escola João Saraiva Leão.....73
- Gráfico 2 – Resultados IDEB observados da Escola João Saraiva Leão.....74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema da avaliação em profundidade da política de formação docente continuada implementada no MAIS PAIC.....	28
Quadro 2 – Categoria de Análise - Avaliação da política de formação docente continuada no MAIS PAIC.....	76
Quadro 3 – Categoria de análise - Identidade Pessoal, Profissional e a Valorização Profissional	80
Quadro 4 – Categoria de Análise - Valorização Profissional.....	84
Quadro 5 – Categoria de Análise - A formação docente continuada e os resultados alcançados em alfabetização.....	87
Quadro 6 – Categoria de Análise - A formação docente e o contexto das desigualdades sociais.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
Banco Mundial	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNB	Banco do Nordeste do Brasil S.A
CCEAE	Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FECOMÉRCIO	Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado do Ceará
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação
MAIS PAI C	Programa Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SESC	Serviço Social do Comércio
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNDIME-CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO ...	24
2.1	<i>Um caminho para uma avaliação em profundidade</i>	25
2.2	<i>Percurso Metodológico</i>	29
3	CONTEXTO POLÍTICO e SÓCIOECONÔMICO NO BRASIL A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX	33
3.1	<i>A política e os aspectos sócioeconômicos em âmbito nacional</i>	34
3.2	<i>A política e os aspectos sócioeconômicos no contexto cearense</i>	40
4	PAIC: ANÁLISE DO CONTEÚDO	45
4.1	<i>A importância do processo de</i>	
4.2	<i>alfabetização</i>	45
4.3	<i>O surgimento do PAIC</i>	47
5	<i>O princípio de cooperação e o regime de colaboração como bases</i>	52
5	<i>conceituais da política</i>	
5.1	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA POLÍTICA	55
5.2	<i>Ampliação para o MAIS PAIC</i>	55
6	<i>Espectro temporal e territorial da política</i>	58
	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB (Lei nº 9.394/96)	62
6.1	<i>A política de formação docente continuada a partir da LDB</i>	62
6.2	<i>A formação docente continuada sob a ótica dos teóricos</i>	68
7	RESULTADOS ENCONTRADOS	72
7.1	<i>Indicadores em aprendizagem da escola João Saraiva Leão</i>	72
7.2	<i>Achados da pesquisa – O que pensam as professoras?</i>	74
7.3	<i>Avaliação da Política de formação do MAIS PAIC</i>	76
7.4	<i>Identidade Pessoal, Profissional e a Valorização Profissional</i>	80
7.5	<i>A formação docente continuada e os resultados alcançados em alfabetização</i>	87
7.6	<i>A formação docente e o contexto das desigualdades sociais</i>	96
7.7	<i>Uma avaliação em profundidade sobre a política de formação docente continuada no programa MAIS PAIC</i>	99

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102

REFERÊNCIAS.....106

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, problemáticas de natureza social, econômica e cultural, ainda são muito evidentes nos dias atuais. Dentre os problemas ainda existentes em nosso país, pode-se ressaltar a questão do analfabetismo. O analfabetismo é tratado como um problema social e aflige principalmente os estados do Norte e Nordeste. Embora tenham sido evidenciadas políticas públicas de combate ao analfabetismo no país, observadas às legislações vigentes, a problemática do analfabetismo ainda apresenta dados consideráveis no século XXI. Informações recentes fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, realizada em 2019, revelam que o Brasil ainda possui 11 milhões de analfabetos de pessoas com 15 anos ou mais. A taxa de analfabetismo em 2019, apresentou um percentual de 6,6%. Isso evidencia uma situação ainda bastante preocupante. Dentre as regiões do país, o Nordeste apresenta o maior percentual de analfabetos, equivalente a 13,9%.

No tocante às políticas públicas, importante frisar que estas nascem em meio às necessidades, tensões, conflitos e questões sociais, no intuito de encontrar soluções para os mais diversos problemas de uma sociedade. Costa (2015) explica que para se discutir o conceito de políticas públicas devem ser consideradas a realidade social, histórica, cultural e identitária de cada sociedade, pois a depender desses aspectos, serão concebidos desafios diferentes. Destaca ainda que no campo das políticas públicas o Estado contemporâneo configura-se como o ator principal na mobilização e transformação de uma sociedade em suas mais diferentes pautas de reivindicação.

No contexto de luta contra o analfabetismo, inúmeras foram as tentativas de erradicar esse problema social no Brasil. Dentre as iniciativas desenvolvidas no país, Boeing *et al* (2015) destaca a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947, implementada no governo Eurico Gaspar Dutra; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958, efetivada na gestão de Juscelino Kubitschek; o Programa Nacional de Alfabetização, tendo como referência o método Paulo Freire, no ano de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) desenvolvido entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; e, em 1997, tem-se o Programa de Alfabetização Solidária realizado no governo Fernando Henrique Cardoso. Até então as primeiras iniciativas políticas voltavam-se ao atendimento de jovens e adultos. Após a Constituição de 1988, as preocupações direcionaram-se à

alfabetização na idade certa. Nesse sentido, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC é formulado e implementado no estado do Ceará a partir do ano de 2007, como política pública educacional, tendo como objetivo erradicar o analfabetismo no estado.

A ideia do PAIC teve origem nos trabalhos do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, em que se constatou um cenário educacional caracterizado pelo fracasso escolar em termos de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental. Antes da implementação do PAIC, resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB apontaram para uma realidade de ineficiência no sistema de ensino do estado do Ceará. De acordo com o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2001, verificou-se, por meio de dados do Censo Demográfico - IBGE, que no Ceará cerca de 21,83% dos estudantes de 7 a 14 anos eram analfabetos e a situação era mais grave ainda na zona rural, computando 31,59%. Observou-se ainda que crianças da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental concluíam o ano apenas com metade das competências necessárias para esse nível de escolaridade, ou seja, não estavam sendo alfabetizadas.

Apropriada ao contexto de analfabetismo, período anterior à implementação do PAIC no estado do Ceará, é a reflexão de Soares (2003) quando afirma que a educação brasileira ainda se confrontava com o fracasso escolar, em termos de alfabetização, só que apresentando uma nova roupagem. Se em períodos anteriores crianças em fase de alfabetização repetiam por várias vezes a mesma série, o que se tinha verificado é que alunos nessa faixa etária chegavam a 4ª série (5º ano) analfabetos.

A partir do cenário deficiente em aprendizagem, verificou-se que crianças pertencentes ao sistema educacional não estavam sendo alfabetizadas adequadamente conforme sua faixa de idade. Nesse sentido, a problemática do analfabetismo tomou uma dimensão ainda mais preocupante quando se detectou que crianças dentro da escola não estavam desenvolvendo com competência suas habilidades em leitura e escrita.

É importante destacar que o aprendizado inicial da leitura e escrita é essencial tanto para a vida escolar do aluno quanto para sua inserção na cultura letrada. De acordo com Santos e Azevedo (2016), a alfabetização é entendida como etapa primordial para a vida do aluno e contribui para a consolidação do processo ensino e aprendizagem. No processo de alfabetização, integrado ao letramento, objetiva-se desenvolver as habilidades em leitura e escrita da criança, inserindo-a nas práticas sociais. Caso as competências em oralidade e

escrita não sejam desenvolvidas adequadamente, sérios prejuízos poderão ser sentidos na aprendizagem e na trajetória de escolarização do estudante.

As discussões sobre a temática da alfabetização que se fazem presentes no campo educacional são necessárias e estão diretamente relacionadas à prática do professor alfabetizador. Nesse sentido, as políticas de formação continuada podem auxiliar o docente, proporcionando reflexões sobre seus conhecimentos, suas metodologias e novas possibilidades diante dos desafios encontrados em sala de aula.

Diante da problemática social verificada, na gestão Cid Gomes foi firmado um pacto de colaboração entre estado e municípios, tendo como meta o combate ao analfabetismo no estado. Nessa perspectiva, o PAIC originou-se a partir do regime de colaboração entre os entes federados, princípio previsto na Carta Magna e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o que norteou a política educacional no estado, sendo então institucionalizado o Programa Alfabetização na Idade Certa, através da Lei nº14026/2007.

Assim, por meio de compromisso firmado entre estado e municípios, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças entre 6 e 7 anos de idade, o programa propôs ações sistematizadas e organizadas em cinco eixos, a saber: 1) Avaliação da aprendizagem, 2) Gestão educacional, 3) Alfabetização, 4) Educação infantil, 5) Formação do leitor. As ações propostas em cada eixo do programa foram iniciadas em 2008, conforme informações da Secretaria da Educação do Estado – SEDUC, constantes no site do PAIC. No que concerne ao eixo Alfabetização, foram desenvolvidas ações de formação docente articuladas ao currículo e ao material, focando na prática em sala de aula.

Em 2015, por meio da lei nº15.921 de 15 de dezembro de 2015, foi criado o MAIS PAIC, ampliando a missão também para a educação infantil e anos finais do ensino fundamental. Essa ação objetivou ampliar o trabalho de cooperação já firmado entre os 184 municípios, que passou a atender além do infantil ao 5º ano, agora também do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

No Ceará, em termos de alfabetização, pesquisas recentes apontam que o estado vem alcançando resultados relevantes, comprovados por meio de indicadores de avaliação. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2019, disponibilizados pelo Inep, cuja escala de proficiência é verificada em níveis de desempenho, que vai desde abaixo do nível 1 (desempenho menor que 650) até o nível 8 (desempenho maior ou igual a 825),

demonstraram que a proficiência de estudantes cearenses em língua portuguesa foi de 765,50. Na área de matemática, o estado alcançou a média de 769,32. De acordo com essa escala, os dois resultados ultrapassaram a média nacional que é de 750. Ainda em 2019, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE constatou, pela primeira vez na história do estado, que todos os 184 municípios atingiram o nível desejável de alfabetização das crianças ao término do segundo ano do ensino fundamental.

Faz-se necessário ressaltar que o histórico das avaliações nacionais e regionais, quanto aos dados em alfabetização, sempre indicaram desempenhos abaixo do nível desejado, principalmente no estado do Ceará. Com a implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, foram sistematizadas e desenvolvidas ações formativas, sendo fomentada uma política de recursos metodológicos e formação docente. A partir das ações desenvolvidas no programa, o estado obteve melhores resultados na alfabetização de crianças da rede de ensino pública, proporcionando mudanças no cenário educacional do Ceará. Nessa perspectiva, o estudo propõe ir além da análise dos dados estatísticos e busca conceber uma investigação mais ampla e aprofundada sobre o fenômeno estudado.

Frente aos novos desafios oriundos das constantes transformações na sociedade, é fundamental que todo profissional em sua área de atuação busque aperfeiçoamento para melhor desempenhar seu papel. O mesmo entendimento aplica-se ao trabalho do professor. Especificamente para os que atuam nos processos de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental é essencial que mantenham contínua atualização em seu trabalho docente. Para Araújo e Reis (2014) a formação continuada é importante para auxiliar o professor em sua prática diária, proporcionando embasamento teórico e o conhecimento de novas metodologias, instigando a reflexão, de modo a ressignificar sua prática pedagógica.

Sabe-se que no final do século XX as discussões em torno da formação continuada obtiveram maior destaque no cenário internacional, em diversos setores profissionais e universitários, especificamente em países desenvolvidos. Nesse sentido, a ideia de formação continuada foi concebida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. No Brasil, essa temática ganhou notoriedade por volta dos anos 1990, e desde então, vem ganhando relevância nos debates e nas políticas educacionais, acarretando naturalmente novas reflexões e concepções sobre a prática docente. Nesse contexto, a formação docente continuada também se insere no cerne das discussões contemporâneas. Gatti (2008) afirma que as preocupações em volta da formação continuada, advêm da

necessidade de atualização profissional em decorrência das demandas tecnológicas e do conhecimento, bem como das transformações no mundo do trabalho.

A temática sobre a formação docente continuada, após um período de discussões sobre sua importância para a educação brasileira, é tratada em vários momentos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Em seu Art. 61, para a formação dos profissionais da educação, previu como fundamentos *I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).*

Assim como para as demais formações profissionais, a área educacional também incorporou a necessidade de aprimoramento constante aos segmentos da educação, em especial, à formação de professores. Aliado a isso, em países como o Brasil, tem-se a constatação do fracasso no desempenho escolar. Tais demandas têm impulsionado o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em âmbito nacional e regional do país.

Além do interesse despertado em decorrência da relevância nos resultados significativos do PAIC, a motivação para a realização desta pesquisa também está relacionada a outros aspectos. Um deles diz respeito a minha formação como pedagoga. A partir de uma perspectiva como professora, compreendo a relevância da temática para o contexto atual brasileiro, pois refletir sobre políticas públicas em prol da formação continuada dos professores é requisito essencial para a melhoria na qualidade da educação.

Como segundo ponto, destaco uma experiência vivida no decorrer de minha formação acadêmica. Em meados do curso de Pedagogia, tive o privilégio de vivenciar por dois anos seguidos, entre os períodos 2006 e 2007, uma experiência como professora de alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino em Fortaleza denominada Escola Municipal Projeto Nascente. Embora a vivência tenha sido apenas por dois anos, muitas aprendizagens e reflexões foram agregadas a minha formação como docente.

Em sala de aula, pude experimentar desafios e problemáticas de diversas naturezas, enfrentados no dia a dia do professor. Dentre as dificuldades, resalto a questão do analfabetismo de crianças, mesmo em fase de alfabetização. Nesse cenário, identifiquei alunos com distorções de idade e que repetiam o mesmo ano pela segunda ou terceira vez, pois ainda apresentavam graves deficiências em habilidades como leitura, escrita e cálculo.

Em termos de alfabetização, as competências necessárias para a consolidação desse processo não estavam sendo desenvolvidas com qualidade. A partir dessa experiência, deparei-me com um contexto bastante preocupante e que refletia um pouco a situação da educação no Ceará. Essa constatação da realidade educacional no estado contribuiu para a elaboração desta pesquisa, pois além de fomentar reflexões sobre a questão do analfabetismo, suscitou principalmente inquietações no sentido de avaliar a política de formação continuada desenvolvida no PAIC, em seu contexto de formulação e implementação.

Assim, o presente estudo entende a avaliação de políticas públicas como uma tentativa de compreender determinado fenômeno a partir de uma abordagem interpretativa, em que se consideram os diferentes tipos de dados, os sentidos e significados atribuídos durante a trajetória da política. Segundo Rodrigues (2008) a avaliação em profundidade possui um sentido de amplitude, de modo que *“quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação”*.

A perspectiva da avaliação em profundidade se propõe a ser densa, detalhada, extensa, ampla sobre o objeto de estudo. Tendo em vista as ações de formação docente continuada, articuladas ao currículo e prática em sala de aula, desenvolvidas no Programa Alfabetização na Idade Certa, esta pesquisa justifica-se no sentido de investigar as contribuições dessa política educacional para a formação dos professores.

Nesse contexto, a proposta dessa investigação fundamenta-se na avaliação em profundidade do Programa Alfabetização na Idade Certa - MAIS PAIC, utilizando-se da análise das ações promovidas para a formação docente continuada, no eixo Alfabetização, em combate ao analfabetismo no estado do Ceará. Assim, esta pesquisa propõe uma investigação ampla e aprofundada, considerando como eixos analíticos: o contexto político e socioeconômico; o conteúdo da política, a trajetória institucional da política e; o espectro temporal e territorial, conforme esclarece Rodrigues (2008).

É importante frisar neste momento introdutório, que parte deste trabalho foi desenvolvido durante o período da pandemia da covid-19. Na etapa de qualificação do projeto e os momentos que a antecederam, estávamos vivendo ainda uma situação crítica da pandemia e o isolamento social. Diante de um contexto difícil, limitado e desafiador, a pesquisadora foi buscando as condições e possibilidades mais adequadas para desenvolver e concluir com qualidade sua pesquisa.

Diante das considerações e inquietações expostas no texto e de modo a investigar a política de formação docente continuada, implementada por meio do MAIS PAIC, levantou-se como pergunta norteadora: quais as contribuições das ações do MAIS PAIC para a formação dos professores alfabetizadores da Escola Municipal de Fortaleza João Saraiva Leão?

A partir da questão-problema desta pesquisa propõe-se como objetivo geral:

Avaliar as contribuições da política de formação docente continuada implementadas no MAIS PAIC considerando a percepção dos professores alfabetizadores da Escola João Saraiva Leão pertencente à rede pública de ensino em Fortaleza.

Para se alcançar o objetivo geral, fez-se necessário quatro objetivos específicos, a saber:

1. Investigar o contexto político e socioeconômico, em âmbito estadual e nacional, que contribuiu para a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa no estado do Ceará;
2. Conhecer o conteúdo da política educacional implementada no Programa Alfabetização na Idade Certa;
3. Analisar as contribuições das ações de formação docente continuada desenvolvidas no MAIS PAIC para a valorização e constituição da identidade pessoal e profissional do professor alfabetizador;
4. Identificar a relação entre as práticas formativas do MAIS PAIC e os resultados alcançados em alfabetização na Escola João Saraiva Leão.

O presente trabalho estrutura-se em 8 capítulos acrescido das Referências Bibliográficas. Dentre outros, apresentam-se a Introdução, a Pesquisa Avaliativa e o Percorso Metodológico, os Resultados encontrados e as considerações finais.

O capítulo definido como Introdução, discorre uma apresentação sobre o estudo proposto, destacando desde os trabalhos evidenciados pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar no contexto de luta contra o analfabetismo no Ceará, a implementação do PAIC como política pública por meio de compromisso firmado entre

estado e municípios. Ademais, levanta reflexões em torno das políticas de formação docente continuada, descreve a justificativa para o trabalho, sua perspectiva avaliativa, questão-problema e define seus objetivos.

A Pesquisa Avaliativa e o Percorso Metodológico, apresentados na seção 2, descrevem uma metodologia que se fundamenta em uma abordagem qualitativa, exploratória, em que são utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Foi realizado um estudo de caso com aplicação de entrevistas semiestruturadas a ser realizado na escola João Saraiva Leão. Ademais, são apresentadas reflexões sobre agenda das políticas públicas.

No que concerne aos Resultados Encontrados, são apresentados os dados coletados a partir dos indicadores dos instrumentos de avaliação e das entrevistas semiestruturadas, realizados na Escola Municipal João Saraiva Leão.

Por fim, as Considerações Finais apresentam a conclusão verificada neste trabalho tomando como base as entrevistas realizadas e o referencial teórico proposto.

2 A PESQUISA AVALIATIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem avaliativa e a metodologia de pesquisa escolhida para a investigação proposta. Inicialmente, pretende-se realizar uma discussão sobre o conceito e a agenda das políticas públicas no Brasil. Aliada à discussão agregam-se contribuições sobre avaliação de políticas públicas. Em seguida, fundamentada na perspectiva de avaliação em profundidade, a seção apresentará sua organização a partir de uma investigação ampla e aprofundada, atentando-se ao momento político e socioeconômico de formulação e implementação do PAIC, e principalmente à análise do conteúdo da política.

No que concerne ao desenho metodológico, esta pesquisa propõe um estudo fundamentado em uma abordagem qualitativa, exploratória, em que serão utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Nesse sentido, realiza-se um estudo de caso na Escola Municipal de Fortaleza João Saraiva Leão, situada no bairro Lagoa Redonda, sendo aplicado um roteiro de entrevistas semiestruturadas com professoras

alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental e gestores da escola que vivenciaram as ações da política em estudo.

2.1 Um caminho para uma avaliação em profundidade

Partindo de uma reflexão sobre a agenda de políticas públicas, Costa (2015) esclarece que as políticas públicas se constroem a partir das relações conflituosas e as contradições evidenciadas em cada sociedade. As políticas públicas refletem a dinâmica e a pluralidade inerentes ao Estado.

O Estado contemporâneo, é, por natureza (histórica), o Estado das Políticas Públicas. Mas, ao mesmo tempo, as PPs que estão sendo construídas nesses Estados também refletem a natureza conflituosas e dinâmica dessa relação. O Estado que se estrutura através do monopólio do poder e o Estado que é representa as diversidades, as desigualdades, a pluralidade, constitui-se num único e mesmo processo histórico. A gente vai ver isso em todas as políticas: as PPs que são a expressão dessa contradição. Isto porque elas visam garantir condições de existência, de boa vida ou de representatividade, espaço de expressão dos interesses mais diversos da sociedade, mas ao mesmo tempo estão estruturadas nesse Estado moderno, que tem características concentradoras de poder e, em certas dimensões, muito violento, e esses conflitos vão aparecer durante todo o processo de formulação e implementação das políticas (COSTA, 2015, p.36).

Na condução das políticas públicas, Bacelar (2003) chama a atenção para o caráter do Estado brasileiro, afirmando assim, que as políticas sociais no país são pensadas a partir de um perfil centralizador e autoritário. Nesse contexto, destaca que o Estado assume uma posição muito mais de fazedor do que de regulador.

O Estado brasileiro é, tradicionalmente, centralizador. A pouca ênfase no bem-estar, ou seja, a tradição de assumir muito mais o objetivo do crescimento econômico e muito menos o objetivo de proteção social ao conjunto da sociedade, fez com que o Estado adquirisse uma postura de fazedor e não de regulador. Nós não temos tradição de Estado regulador, mas de Estado fazedor, protetor; não temos tradição de Estado que regule, que negocie com a sociedade os espaços políticos, o que só hoje estamos aprendendo a fazer. O Estado regulador requer o diálogo entre governo e sociedade civil, e nós não temos tradição de fazer isso. O Estado centralizador, em muitos momentos da nossa vida recente, junta-se ao autoritário: tivemos uma longa ditadura no período Vargas e, depois, uma longa ditadura nos governos militares pós-64. Então, o viés autoritário é muito forte nas políticas públicas do país (BACELAR, 2003, p.2)

Considerando que as políticas públicas nascem das relações conflituosas e necessidades existentes em cada sociedade e que o Estado possui papel relevante nos desdobramentos dessas políticas, entende-se que esse é um campo importante de investigação. Nesse sentido, Leite *et al* (2006) discutem sobre as dimensões para o tratamento das políticas públicas. São elas: dimensão histórica e institucional; dimensão processual das políticas

públicas; e dimensão organizativa. Para o autor, é provável que a dimensão processual seja a mais aplicada para a compreensão dessa dinâmica.

A dimensão processual, proposta por Jones (*apud* Thoenig, 1985), para auxiliar no tratamento das políticas públicas, destaca que é necessário compreender que estas possuem uma dinâmica própria. Assim, entende-se que as políticas públicas são produzidas a partir da identificação de problemas existentes em uma sociedade. O conjunto dos problemas percebidos constroem uma agenda, que por sua vez, fomentam debates públicos e a intervenção das autoridades políticas legítimas.

Nesse modelo de análise de políticas públicas, estruturam-se as etapas previstas para a produção das políticas públicas. Assim, são entendidos como momentos cruciais nesse processo a formulação de soluções e a tomada de decisões. Nesse sentido, o processo de decisão “depende tanto de fatores estruturais e situacionais como de elementos cognitivos e da personalidade e estratégia dos gestores” (LEITE *et al*, 2006, p.10).

Tem-se como fases seguintes nessa dinâmica de produção: a implementação e a avaliação de políticas públicas.

A implementação representa um processo pelo qual as decisões acomodam-se à realidade, ajustam-se ao campo de aplicação, se inscrevem nas rotinas dos agentes que implementam a política. Implementar consiste em aplicar um programa de ação a um problema. Isso significa que existem perturbações e modificações entre os objetivos perseguidos e as ações efetivas... a avaliação é uma função que consiste em apreciar os efeitos atribuídos a ação do governo. A avaliação é, portanto, uma atividade normativa: individualmente ou em grupo, os avaliadores agem em função de quadros de referências, de seus valores e normas, de suas percepções (LEITE, 2006, p. 11)

Percebe-se que a etapa de avaliação de políticas públicas representa um momento importante nesse processo dinâmico de produção, pois pode auxiliar na compreensão dos efeitos da política desde sua concepção até seus desdobramentos.

Foi a partir da década de 1990 que se verificou no Brasil uma maior preocupação, no âmbito da administração pública, em torno da temática de avaliação de políticas públicas. Nesse contexto, predominou nos últimos anos um pensar avaliativo de políticas públicas alicerçado em uma abordagem gerencialista e instrumental, orientada por uma agenda política neoliberal que prioriza a busca por resultados.

Vale destacar, contudo, que a relevância dada ao tema a partir dos anos 1990 deveu-se, principalmente, à situação de dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados (RODRIGUES, 2008, p. 8).

O modelo de avaliação fundamentado em uma proposição epistemológica positivista e funcional baseia-se em critérios pré-definidos de eficiência, eficácia e efetividade. Essa perspectiva avaliativa apoia-se nos pressupostos neoliberais, sendo fomentada por organismos internacionais e suas políticas de financiamento. Há décadas os modelos positivistas de análise conduzem os estudos realizados no campo das políticas públicas.

Contudo, há uma década, com o crescimento quantitativo e a importância das políticas sociais fomentadas pelo Estado brasileiro, a avaliação de políticas públicas começou a ser problematizada quanto à sua forma, usos e intencionalidades políticas. Em um cenário marcado pela emergência da sociedade civil e da necessidade de se criar mecanismos de controle social, impõem-se perguntas: para que avaliar? Como avaliar? Avaliar, para quem? Estas perguntas colocam em questão pressupostos da agenda neoliberal e seus modelos avaliativos e, remetendo a contradições do Estado e sua ação, encaminham outra pergunta: qual, enfim, o sentido de avaliar políticas públicas? (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 84)

Sem desqualificar as perspectivas avaliativas existentes, verifica-se que a partir de questionamentos ao modelo tradicional de avaliação uma outra abordagem avaliativa surge e propõe uma condução multi e interdisciplinar.

...a Avaliação em Profundidade, (Rodrigues, 2008) empreende uma concepção avaliativa que vai além de indicadores quantitativos e estatísticos, enveredando no campo da compreensão da política pública por meio da busca dos seus sentidos e significados dos sujeitos, do programa/política pública por eles vivenciados, alcançando, assim, uma profundidade analítica, sua essência (GUSSI *et al*, 2019, III ENEPCP ANAIS).

A perspectiva de avaliação em profundidade considera os contextos sociopolíticos e os significados da política sob o olhar dos atores envolvidos. Busca abarcar na investigação do fenômeno seu sentido amplo, denso, detalhado e extenso, como explica Rodrigues (2008). Assim, uma avaliação em profundidade, propõe um olhar além da análise sobre as metas propostas, as diretrizes estabelecidas e os resultados alcançados pelo programa.

Trata-se, pois, da compreensão epistemológica de uma avaliação, ampla e abrangente, que visa analisar políticas públicas dentro do padrão de intervenção do Estado e suas contradições, considerando suas relações com distintos sujeitos

sociais, envolvidos nas políticas, imersos em universos de sentidos e significados, nos contextos de suas culturas (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Rodrigues (2008) enfatiza

Ainda que falar em avaliação em profundidade possa expressar num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação, saliento que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitude. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada (RODRIGUES, 2008, p. 10).

Conforme Rodrigues (2008), a perspectiva de avaliação em profundidade não se limita apenas a análise de resultados estatísticos, mas torna possível a análise de indicadores políticos e socioculturais.

E, não se limitando a uma abordagem restrita e limitada, a avaliação em profundidade aperfeiçoa-se como uma perspectiva que prima por uma análise conjuntural do contexto (social, econômico, político, ambiental, institucional, etc.) a partir de dimensões específicas onde o levantamento de dados será ditado pelas especificidades contextuais e históricas da própria política em foco e das políticas a ela relacionadas (GUSSI *et al*, 2019, III ENEPCP ANAIS, p.2627).

Assim, a avaliação em profundidade é compreendida, portanto, como “*uma perspectiva que extrapola o campo metodológico, sendo perpassada por outras dimensões, como a dimensão política e epistemológica*” p. 2625). No intuito de compreender a política e seus significados pelos atores envolvidos, as dimensões política, epistemológica e metodológica se “fundem num emaranhado, nem sempre pacífico, de ideias, conceitos, experiências e sentidos” (GUSSI *et al*, 2019, III ENEPCP ANAIS, p.2632).

Para discussão, esta pesquisa apresenta como categorias de análise:

- *Avaliação da formação docente continuada no MAIS PAIC;*
- *Identidade pessoal e profissional / Valorização profissional;*
- *A relação da formação docente continuada com os resultados alcançados em alfabetização;*
- *A formação docente continuada e o contexto das desigualdades sociais.*

Em observância à abordagem de avaliação em profundidade propõe-se como eixos analíticos: *Análise do Contexto político, Análise da Trajetória Institucional, Análise do*

Conteúdo da Política e Análise do Espectro Temporal e Territorial. Desse modo, apresenta-se abaixo um quadro com as dimensões analíticas e os elementos a serem estudados nesta pesquisa.

Quadro 1. Esquema da avaliação em profundidade da Política de Formação Docente Continuada Implementada no MAIS PAIC

Análise do Contexto Político e Aspectos Socioeconômicos	Análise da Trajetória Institucional	Análise do Conteúdo do Programa MAIS PAIC	Análise do Espectro Temporal e Territorial
Aspectos políticos e socioeconômicos no cenário nacional desde o final do século XX até início do século XXI; Aspectos políticos e socioeconômicos no contexto cearense do final do século XX até início do século XXI.	Relatório do Comitê Cearense de Erradicação do Analfabetismo no Ceará; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Políticas de formação docente continuada em âmbito nacional; Lei Nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015, que institui o prêmio escola nota dez no PAIC; Lei, nº15.921 de 15 de dezembro de 2015, que amplia o PAIC para MAIS PAIC;	Relatório do Comitê Cearense de Erradicação do Analfabetismo no Ceará; Programa Alfabetização na Idade Certa; Lei nº14026/2007, que cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC; Princípio do regime de cooperação entre estado e municípios; – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará - SPA ECE.	- Delimitação do período de investigação do estudo (2004 a 2019); - Aspectos territoriais do município de Fortaleza e do bairro Lagoa Redonda, como território pertencente à Secretaria Regional VI

Fonte: Elaborado por esta pesquisa

2.2 Percorso Metodológico

Com o objetivo de responder a questão-problema que originou o estudo, “*Quais as contribuições da formação docente continuada desenvolvida no Programa Alfabetização na Idade Certa, considerando a percepção de professores da Escola Municipal de Fortaleza*”

João Saraiva Leão?” A partir dessa inquietação, adota-se como abordagem a pesquisa qualitativa, exploratória e a realização de um estudo de caso.

Oliveira (1998, p.17), bem define método quando esclarece que

...o método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis a questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, P.17).

No tocante à abordagem metodológica, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001) esclarece

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, págs. 21 e 22).

Em contribuição, Lalanda (1998) complementa

é cada vez mais frequente a utilização por parte da sociologia de técnicas qualitativas baseadas na relação aprofundada com um pequeno número de actores sociais. A história de vida, a biografia, a entrevista em profundidade, são disso exemplo e poderão representar para a investigação sociológica instrumentos privilegiados de análise da realidade. O contacto directo do sociólogo com os actores não anula o distanciamento que a ciência exige. Antes transforma a recolha de informação numa experiência que «humaniza» a própria investigação, ou seja, proporciona ao investigador a possibilidade de «ver por dentro», tomando uma dupla posição de observação: a de investigador e a do próprio actor (LALANDA, 1998, págs. 872 e 873).

O presente trabalho busca compreender o objeto em estudo a partir das significações que as pessoas possuem sobre ele. Nesse sentido, a abordagem qualitativa objetiva analisar problemas específicos de uma forma mais aberta, gerando informações que não seriam identificadas de outra forma.

A natureza do trabalho, no que se refere aos objetivos, será exploratória, no intuito de realizar uma investigação mais próxima sobre o problema de pesquisa.

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo

passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Em se tratando da proposta de estudo de caso, Yin (2015) esclarece que

surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem “um caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias” (YIN, 2015, p. 4).

O lócus da pesquisa é a Escola João Saraiva Leão, localizada no bairro Lagoa Redonda, pertencente ao Distrito VI da rede municipal de ensino na cidade de Fortaleza. O contexto em que se localiza a escola é caracterizado pela pobreza, violência, pelo crime, dentre outros problemas sociais. Assim, para a escolha dessa instituição escolar, foram considerados os problemas sociais enfrentados nesta localidade. Ademais, na etapa das análises das entrevistas, verificou-se nas falas das professoras aspectos que retratam a problemática social vivenciada nessa região da cidade. A escolha dessa instituição, deve-se também ao fato de que a escola apresentou uma evolução nos resultados de aprendizagem desde o ano de 2014, conforme dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização – SPAECE-Alfa/2019, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2019. Esses dados foram disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC.

Na tentativa de se compreender o fenômeno em estudo, a pesquisadora considerou como situação interessante a evolução nos resultados em alfabetização, verificados na Escola João Saraiva Leão. Por isso, percebe o lócus escolhido como propício para a realização de um estudo de caso.

Assim, a pesquisa realizou-se por meio da seguinte organização:

O primeiro passo se deu com a construção do referencial teórico (pesquisa bibliográfica), fundamentado em estudos da área educacional e de políticas públicas. Foi realizada leitura de material já elaborado por diversos autores na área de educação e políticas públicas, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Em colaboração, a perspectiva de avaliação em profundidade, proposta por Rodrigues (2016) define como um de seus eixos a análise de conteúdo da política e/ou do programa, que se efetiva

contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna, buscando a compreensão de seus objetivos, critérios, dinâmica de implementação, conceitos, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e análise da disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo a sua base proposta teórica e base conceitual (RODRIGUES, 2016, p. 109).

No contexto de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa propôs como procedimento metodológico a análise de conteúdo. Nas palavras de Vergara (2010), entende-se por análise de conteúdo como *“uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”* (p.7).

Segundo Bardin (1977) o método de análise de conteúdo organiza-se em três etapas, a saber:

- Pré-análise;
- Exploração do material;
- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é entendida como a *“fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”* (p. 95).

Assim, como segundo passo foi realizado levantamento documental da legislação educacional (leis, portarias) em âmbito estadual e nacional, sobre a política de formação continuada de professores, bem como de documentos, artigos, dissertações, leis e relatórios sobre o MAIS PAIC;

Neste momento, foram reunidos e organizados os documentos que compõem o material bibliográfico, bem como o referencial teórico proposto para o presente estudo. Em paralelo, foram transcritas as falas dos sujeitos entrevistados, no caso, as professoras alfabetizadoras e a gestão da escola João Saraiva Leão.

Em seguida, de modo a compreender a exploração do material, Bardin (1977) esclarece que consiste *“essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”*. (p.101)

Nesse sentido, como procedimento básico da análise de conteúdo, elencaram-se as unidades de registro e as categorias, considerando os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

As unidades de registro foram constituídas a partir de palavras-tema identificadas nas entrevistas realizadas com os professores e gestores da escola João Saraiva Leão.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, o pesquisador tendo em mãos resultados significativos, *“pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”* (Bardin, 1977, p 101).

Assim, para a aplicação do método propôs-se os seguintes passos:

- Análise dos dados coletados por meio da pesquisa documental e transcrição do conteúdo das entrevistas;

O instrumento utilizado para a coleta de dados (pesquisa de campo) foi a entrevista semiestruturada. Os entrevistados foram professoras do primeiro ano do ensino fundamental que participaram das ações de formação continuada do MAIS PAIC e gestores (gestão e coordenação) da Escola João Saraiva Leão. Assim, conjugando esses sujeitos da pesquisa poderá aproximar-se melhor do contexto de uma análise sociológica.

Sobre a técnica de entrevista semiestruturada, pode-se compreender

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TREVIÑOS, 1987 p. 146).

Lalanda esclarece que a entrevista em profundidade

permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história. Essa subjectividade é, para o sociólogo, não um mero reflexo da individualidade desse actor, mas de um processo de socialização e de partilha de valores e práticas com outros, ou seja, resulta de uma intersubjectividade (LALLANDA, 1998, p. 875).

➤ Definição das unidades de registro e categorias de análise a partir do tipo de grade aberta para a análise;

➤ Análise de conteúdo, a partir de procedimentos qualitativos;

➤ Resgate da questão-problema que suscitou a pesquisa;

➤ Confronto entre os resultados obtidos com o referencial teórico que deu sustentação à investigação;

□ Conclusão e elaboração do projeto de pesquisa.

3 CONTEXTO POLÍTICO e SOCIOECONÔMICO NO BRASIL A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX

De acordo com Rodrigues (2008), uma das dimensões da avaliação em profundidade define-se como análise do contexto político da formulação e implementação da política pública. Entende-se como importante para a compreensão da dimensão de análise do conteúdo da política de formação docente continuada, identificar aspectos políticos e socioeconômicos que contribuíram para sua concepção e seus desdobramentos. Nesse momento, propõe-se realizar um levantamento do momento político e dos aspectos socioeconômicos que antecederam a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, articulando as esferas nacional, regional e local.

Assim, o presente capítulo propõe primeiramente descrever e analisar o momento político no Brasil delineando o percurso a partir do processo de redemocratização do país, com o estudo dos marcos históricos como a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, dentre outros, até início da década de 2000. Na análise, propõe-se articular os momentos verificados nas esferas nacional e regional.

3.1 A política e os aspectos socioeconômicos em âmbito nacional

A gente não tem como definir previamente – a não ser de forma tão genérica que perde o sentido analítico – o que seriam propriamente Políticas Públicas, em confronto ao que *não* seriam Políticas Públicas. Esse é o problema. E na verdade a gente sabe que Política Pública é a área de intervenção em que o Estado se torna o ator principal de mobilização, de transformação desse território, dessa sociedade, dessa cultura, dessas constituições físicas, genéticas, culturais, educacionais, de todas as dimensões humanas. Isso que se torna pauta e palco da intervenção do Estado é justamente o pólo central do conflito também. Toda Política Pública provoca conflitos, provoca tensões. Ela mobiliza os temas mais diferentes dentro do campo da ação política – hoje em dia ultrapassando largamente o campo da intervenção clássica do Estado, principalmente no âmbito econômico, ou mesmo no âmbito cultural, impactando as mais íntimas formas de expressão humana (COSTA, 2015, p. 144).

Inicialmente, Costa (2015) contribui com o trabalho trazendo a reflexão sobre o papel mobilizador e transformador do Estado no contexto de condução das políticas públicas.

Compreendendo que as políticas públicas nascem das tensões sociais e promovem os mais diversos conflitos, o autor destaca uma característica específica do Estado contemporâneo: a de que não existe mais limites para uma agenda de políticas públicas.

Neste novo paradigma, da Nova Gestão Pública, o Estado assume um papel estratégico de articulador e direcionador, compartilhando a sua autoridade e delegando competências para um conjunto de instituições que, eventualmente, tornar-se-ão uma rede articulada de agentes promotores de uma sinergia entre as várias ações implementadas pelos governos e seus parceiros (GUSSI e OLIVEIRA, 2016, p. 85).

Em consonância com o modelo de análise, proposto por Rodrigues (2008), esta pesquisa compreende a importância da dimensão política de avaliação, na tentativa de compreender a condução das políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, realizar um levantamento sobre os fatos políticos e sócioeconômicos, em âmbito nacional, desde o final da década de 1990 até os anos 2007, é elemento necessário para compreender o contexto de formulação e implementação do PAIC.

A partir da redemocratização do País, vivenciada em meados da década de oitenta, grandes questões sociais e econômicas foram reivindicadas pela sociedade brasileira e colocadas em pauta de discussão, através, por exemplo, de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Percebe-se, então, que esse momento se caracterizou como um processo de retomada da democracia e reorganização da sociedade civil. Nesse sentido, as questões educacionais também ganharam destaque nos debates políticos, sendo repensadas mudanças substanciais para a nação.

A aprovação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 outubro de 1988, representou um marco para a história política do Brasil, bem como para a educação no país. Brum (1991), afirma que a Carta Magna incorporou “*importantes conquistas em relação aos direitos individuais, políticos e sociais, ampliando a cidadania, embora contenha alguns recuos e ambigüidades na ordem econômica, entre outras imperfeições*” (p.238). Apesar da fragilidade evidente na estrutura e organização da sociedade brasileira, nas palavras do autor, esse período pôde representar um *amadurecimento político* nos aspectos econômico e social.

No que concerne à década de 90, Vieira e Albuquerque (2002) apontam fatores que evidenciaram políticas internacionais no contexto educacional brasileiro. Dentre eles,

pode-se mencionar a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990)¹ e a Conferência de Nova Delhi (1993)². Nesses encontros foram definidas as orientações e intenções com os países envolvidos, estando o Brasil incluído nesse cenário de compromissos firmados.

Em outros termos, a expressão sugere a mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, entendida, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas” (NASPOLINI, 2001, p. 170).

Outra variável significativa no contexto das políticas internacionais pode-se destacar as contribuições trazidas pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), traduzida a partir do documento Educação: eixo da transformação produtiva com equidade. Como terceiro ponto, ressalta-se a existência de organizações internacionais que se dedicaram ao desenvolvimento de projetos na área educacional, tendo como exemplo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Banco Mundial.

Segundo Libâneo (2009), durante o governo de Fernando Collor de Mello, que assumiu a presidência do Brasil em 1992, inicia-se no país sua inserção ao mercado globalizado e conseqüente encaminhamento para o cenário da reforma educacional no país. Mas é com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que a política educacional começa a se efetivar seguindo as orientações de organismos internacionais.

Considerando a perspectiva de avaliação em profundidade, Rodrigues (2016) que busca apreender o modelo político/econômico vigente no país, pode-se observar que as políticas educacionais no Brasil caminharam orientadas por diretrizes internacionais. Nesse sentido, promoveu mudanças relacionadas à gestão, ao financiamento da educação, ao currículo e à avaliação escolar. Além disso, acarretou também reflexões quanto à formação do professor em seu exercício profissional. Em um cenário de mudanças globais, a concepção sobre formação continuada ganhou forte destaque em diversas áreas e setores profissionais, sendo concebida como uma atualização necessária ao trabalho, consequência das mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho. De igual modo, frente as suas necessidades, a área

¹ Com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, foram determinados 10 objetivos alicerçados como artigos, dentre eles, a luta pelas necessidades básicas de aprendizagem, como ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica.

² Reitera-se o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

educacional também incorporou esse conceito, direcionando para o desenvolvimento de políticas públicas nesse sentido.

Gussi e Oliveira (2016) esclarecem que em decorrência de uma reforma nos governos centrais, impõe-se uma nova agenda, consequência da dinâmica sociopolítica-econômica, marca nos diferentes governos nacionais. Desse modo, a condução das políticas públicas também caminha nesse contexto de transformações.

O Estado já não mais é o único articulador dos interesses e das demandas dos atores públicos. Em outras palavras, as políticas públicas, entendidas aqui como ações objetivas do Estado, deixam de ser exclusividade do setor público e incorporam duas outras esferas decisórias: o terceiro setor e o setor privado. Isso significa que os atores políticos ou os grupos de interesse constituídos têm outras esferas de interlocução para buscar que suas demandas recorrentes sejam contempladas por meio de diferentes políticas públicas (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p.85).

Verifica-se, então, que no final do século XX o contexto socioeconômico brasileiro passou a indicar uma tendência neoconservadora, caminhando para uma concepção centrada na mínima participação do Estado como provedor dos serviços públicos. Vieira e Albuquerque (2002) relatam que uma nova gestão governamental emergiu no cenário brasileiro sobre a agenda da política educacional, sendo então firmados compromissos internacionais com organismos financiadores, a exemplo do Banco Mundial.

Nessa perspectiva gerencialista, Libâneo (2009) ressalta que a *“modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram conotação nova, ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica”* (p.139).

Analisando o contexto político sob a perspectiva da avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) apreende-se que a nova configuração neoliberal coloca em destaque os termos eficiência, eficácia, competência e resultados. Tais concepções puderam influenciar a área educacional.

O governo FHC (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe conseqüências consideráveis para a educação (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

No cenário educacional levantaram-se questionamentos e propostas de mudanças tanto legais quanto institucionais referentes ao modelo vigente da época. Posteriormente, novas mudanças importantes foram concebidas, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) e também a Lei nº9424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/Fundef.³ Pode-se afirmar que esses dispositivos legais proporcionaram mudanças significativas para a área educacional.

Com a promulgação da LDB, em 1996, a União ficou com a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação PNE, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, estabelecendo diretrizes e metas para dez anos. Após as tensões evidenciadas a partir das duas propostas encaminhadas ao legislativo, dentro de um período de três anos, em 2001, o primeiro PNE foi sancionado.

– precisamente em 1998 – entidades organizadas, particularmente as pertencentes ao campo educacional, encaminharam ao poder legislativo proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE), construído a partir de largos debates, e que ficou conhecida como a Proposta da Sociedade Civil. Tratava-se, ali, da síntese de uma luta política para fazer valer compromissos com a substantiva democratização da educação brasileira, a partir da consideração de que o PNE objetiva direcionar as ações dos poderes públicos (representados pela União, estados e municípios) no que concerne à política educacional do País. As tensões se fizeram presentes naquela conjuntura, pois, tal como a da sociedade civil, foi encaminhada ao Congresso Nacional, no mesmo ano de 1998, a proposta formulada pelo Poder Executivo central, que deixou de considerar muitas das demandas contidas na primeira proposta acima referida (AZEVEDO, 2010, p. 28).

Embora entidades vinculadas à área educacional tenham encaminhado ao poder legislativo um plano com propostas construídas a partir de demandas da sociedade civil, o I PNE aprovado manteve características conservadoras e alinhadas ao modelo de sociedade proposto pela coalizão que estava à frente do poder na época.

De fato, a referida coalizão orientava-se por uma concepção particular do desenvolvimento, que apenas pontualmente e de modo focalizado contemplava o combate das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, tal orientação produzia o agravamento das desigualdades por priorizar a satisfação dos interesses econômicos prevaletentes no espaço internacional, não só em sintonia com a reorganização mundial do capitalismo, como também a partir de uma postura subordinada aos ditames advindos desta reorganização (AZEVEDO, 2010, p. 28).

³ O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

Mesmo que do confronto de interesses o PNE não tenha sido concebido por meio de acordo entre as partes envolvidas, Azevedo (2010) avalia que a *“sociedade brasileira avançou, neste período, na consolidação de canais de participação social e política e, por conseguinte, na elasticidade dos espaços democráticos que, assim, se tornaram mais permeáveis às demandas populares”* (p. 29).

De acordo com Ghiraldelli (2015), o Plano Nacional de Educação indicou como prioridade à valorização dos profissionais da educação, dando atenção à formação inicial e continuada. Ademais, ressaltou que faz parte dessa valorização a *“garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério”* (p.260).

Dentre as ações efetivadas na gestão de Lula para a área educacional, pode-se destacar a Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, alterando o parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Assim, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴, sendo regulamentado através da Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, e em seguida, promulgada a Lei n. 11.494, de 20/06/2007. Desse modo, o FUNDEB passou a ser o principal mecanismo de financiamento da educação básica, constituído pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com previsão de 14 anos.

É importante destacar que em vez de contrapor-se a lógica adotada no governo que o antecedeu, em que se ressaltou o *“recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais”* (OLIVEIRA, 2009, p. 203), tem-se que muitos dos programas sociais implementados no primeiro mandato de Lula foram desenvolvidos mais com a ideia de permanência do que de ruptura.

Como ponto relevante no contexto do governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é concebido como um instrumento de reflexão sobre os objetivos previstos na Constituição da República Federativa do Brasil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, procura, por meio de parcerias com os

⁴ O Fundeb é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Em 2007 é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com a finalidade de servir como indicador da qualidade da educação no país.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Em consonância com as tendências internacionais, que valorizam a avaliação em larga escala para o alcance de melhorias na qualidade da educação, as políticas educacionais no Brasil adotaram em suas ações objetivos de responsabilização. Desse modo, a qualidade da educação básica no país é comprovada e divulgada amplamente com base no IDEB⁵.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB. Criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. O decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

No intuito de consolidar uma cultura de parcerias, o governo federal oferece apoio, assistência técnica e financeira aos municípios, a partir do “Compromisso Todos pela Educação”, buscando melhorias para a qualidade do ensino no Brasil. Observa-se, então, a indicação para um compromisso firmado na cooperação e colaboração entre a União, os estados e os municípios.

A perspectiva da avaliação em profundidade, (Rodrigues, 2016), esclarece

para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros (RODRIGUES, 2016, p. 109).

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Durante a gestão governamental de Luiz Inácio Lula da Silva, verifica-se continuidade na consolidação do regime de colaboração entre os entes federados, princípio promulgado na LDB durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso.

3.2 A política e os aspectos socioeconômicos no contexto cearense

Fundamentado em uma análise ampla e profunda, proposta por Rodrigues (2008), esta seção busca descrever o contexto político implementado no estado do Ceará, desde o governo Gonzaga Mota até a gestão Cid Gomes, destacando a orientação dos organismos internacionais, as disposições constantes nas legislações estadual e municipal vigentes, e reflexos da política de responsabilização e o regime de colaboração entre estado e municípios, implementados no contexto do PAIC.

Segundo Costa e Ramos (2020), na década de 1980, o campo das políticas educacionais no estado do Ceará caracterizou-se pela reestruturação administrativa e pedagógica, tendo como principal fundamento a universalização do ensino e o estreitamento entre a educação e os interesses advindos do mercado em expansão. Em consonância com as políticas nacionais e internacionais, o mandato de Gonzaga Mota (1983 – 1986), como governador do estado do Ceará, intencionou a reestruturação do aparelho estatal com base em um modelo gerencialista. Em continuidade à reorganização estadual proposta para a gestão governamental anterior, a eleição de Tasso Jereissati para o governo do estado em 1987 objetivou para o cenário educacional a superação do analfabetismo e a promoção da inclusão socioeconômica.

Nos períodos (1995 a 1998) e (1999 a 2002), Tasso Jereissati retoma seu planejamento para a área educacional com base nos princípios de democratização e descentralização da gestão. Conforme Napolini (2001), nesse período, três aspectos fundamentais colaboraram para a reforma na educação básica do Ceará, a saber: o reconhecimento da necessidade de mudança, o contexto econômico e político favorável e a existência de mecanismos da participação social a partir da modernização das formas de gestão. O autor acrescenta que o momento político-econômico de reformas compreendido

entre os anos 1995 e 2000 ficou conhecido como *Mudancismo*⁶, priorizando esforços em alfabetização no campo educacional.

Para Gondim (1995), o modelo de gestão implementado por Tasso Jereissati apresenta uma proposta de modernização política, rompendo com o paradigma até então vigente, fundamentado no Neopatriamonalismo. Nesse sentido, se estabelece uma nova relação entre Estado, economia e sociedade. Considerando esse cenário político, pode-se constatar que as reformas educacionais evidenciadas nesse período estavam relacionadas à *busca permanente por equilíbrio fiscal que veio a permitir um gerenciamento eficiente da máquina pública; a presença de princípios meritocráticos de recrutamento e ocupação de cargos na burocracia estatal; e, uma gestão orientada para resultados.*

Tendo como referência a análise em profundidade, evidenciada em Rodrigues (2008), faz-se necessário ter “...atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional, e mesmo transnacional, quando é o caso”. Neste momento, verifica-se articulação entre as esferas nacional e regional. É importante destacar que a partir da década de 1990 a área educacional no estado do Ceará, em conformidade com o cenário nacional, foi influenciada fortemente por políticas de caráter neoliberal.

Com a promulgação da Lei n.12.452, de 6 de junho de 1995, denominada de Lei de Municipalização, que dispunha sobre o processo de municipalização do ensino público no Ceará, objetivou-se a democratização da gestão, a municipalização do ensino infantil e fundamental e a descentralização da administração da rede de ensino do estado. Nesse contexto, verifica-se que a política educacional adotada no estado frisou como lema: Todos pela educação de qualidade para todos. Percebe-se que esse instrumento legal já prescreve o modelo de gestão pautado na colaboração entre estado, municípios e sociedade.

Para Vieira e Vidal (2013) a instituição do regime de colaboração no Ceará se materializou a partir do segundo mandato de Tasso Ribeiro Jereissati. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas através da lei específica de municipalização, a celebração de convênios com a transferência de recursos proporcionou alterações na oferta do ensino fundamental.

⁶ Em 1987, assume o governo do estado do Ceará, Tasso Ribeiro Jereissati. Apoiado pelo Centro Industrial do Ceará (CIC), o novo governador, munido da imagem de jovem bem-sucedido empresário, com “amor à causa pública”, inaugura uma reforma político-administrativa com bases neoliberais, especialmente, no tocante à preocupação com uma austeridade financeira e fiscal; ao estreitamento da relação estado-economia e à afirmação do setor público como indutor de investimento. Estas são as diretrizes essenciais dos autodenominados “governos das mudanças”, iniciados na eleição de Tasso Jereissati, em 1986, e prolongados quatro anos mais tarde com a eleição de Ciro Ferreira Gomes, liderança que – a despeito de algumas singularidades – também, erigia seu carisma sob a égide de discursos que exaltavam juventude, modernidade e eficiência.

É possível afirmar que muitas das ações realizadas à época foram decisões da macropolítica, não ocorrendo uma política que focalizasse as peculiaridades e demandas dos municípios que passavam pelo processo de municipalização. Assim, no interstício entre 1995 e 2002, efetivou-se um regime de colaboração de base financeira e técnica sobre demandas com tempo determinado. Foram ações pontuais, muitas delas impositivas, não havendo diálogo entre os entes federados para sua elaboração, implementação e monitoramento, à luz das circunstâncias da época, marcadas por acordos e convênios que proporcionaram o avanço do modelo de regime de colaboração, porém, sem um instrumento legal mais abrangente, sobretudo nas relações entre o estado e os municípios (COSTA e RAMOS, 2020, p. 120).

Embora já se verifiquem indícios de um modelo baseado na cooperação, nesse momento político, pode-se observar um caminhar das políticas públicas orientado por ações da macropolítica, não havendo atuação direta nas demandas e especificidades municipais.

Segundo Gussi *et al* (2019) a dimensão política da avaliação implica a articulação de dois aspectos fundamentais, “*o contexto político onde a política ou o programa se encontra inserido e a dimensão subjetiva do avaliador que se debruça sobre o campo na busca de compreender a política em uma perspectiva experiencial, através da coleta de dados empíricos*” (p.2624).

Segundo Vidal (2021), na esfera educacional o discurso dos governantes estava alinhado às propostas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird. Segundo a autora, a gestão Ciro Ferreira Gomes foi fortemente influenciada pelas agendas internacionais e organismos financeiros.

Cabe ressaltar que, no caso cearense, a forte presença dos organismos internacionais na definição das propostas educacionais, na forma de financiamento de projetos e de empréstimos, já havia contribuído com as primeiras iniciativas de municipalização do ensino no estado na década de 1970 e com as primeiras experiências de avaliação com o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) (VIDAL, 2021, p. 24).

Mais adiante, no governo Cid Gomes, período compreendido entre 2007 e 2014, verifica-se uma continuidade e aperfeiçoamento das concepções implementadas nas gestões passadas.

Do ponto de vista da máquina do Estado, não houve mudanças drásticas. Do contrário, houve continuidade e aprimoramento das concepções empresariais de gestão. Os modelos de Gestão por Resultados e Políticas de Responsabilização estiveram muito em curso (CAMARÃO et al, 2015, p.382).

Já sinalizado nos governos Tasso Jereissati e Lúcio Alcântara, a nova gestão expressa-se de forma mais ampla por meio da política de responsabilização ⁷e da gestão por resultados. Camarão *et al* (2015), citando os proponentes desse modelo, afirma que seu princípio fundamental se baseia na ideia de que “*avanços econômicos e sociais são complementares*”, assim, eles “*ou avançam juntos ou retrocedem juntos*” (p. 382).

Assim, analisando sob a ótica da avaliação em profundidade, pode-se observar que um conjunto de circunstâncias, ações e condições verificadas em governos anteriores promoveram alterações significativas no que se refere à intervenção pública, principalmente na área educacional.

Na gestão Cid Gomes, tem-se o fortalecimento do regime de colaboração e cooperação no estado. Em consonância com as orientações nacionais, o Ceará define a escola como lócus da ação pedagógica e firma um compromisso entre o estado e seus 184 municípios.

O acordo entre os entes federados foi evidenciado com a experiência do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Com vistas à melhoria na educação, o governo ofereceu apoio técnico e pedagógico aos municípios, firmando um pacto entre estado e municípios. Diferentemente de ações políticas educacionais pontuais efetivadas em governos anteriores, a nova gestão propôs

a difusão de uma cultura de gestão eficaz por meio do eixo da Gestão da Educação Municipal. O eixo da Avaliação Externa incide, sobretudo, na concepção da avaliação como um instrumento de intervenção pedagógica. Os eixos da Alfabetização, da Formação do Leitor e da Educação Infantil propõem que ocorra a formação docente articulada ao currículo e ao material didático, a fim de alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, usando o SPAECE como parâmetro para verificar o alcance da meta (COSTA e RAMOS, 2020 p. 122).

Tendo sido constatadas as fragilidades das gestões municipais no estado do Ceará, frente às políticas de alfabetização, o PAIC surge como resposta aos trabalhos realizados pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE).

No ano de 2004, os trabalhos realizados pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar,⁸ evidenciaram um contexto preocupante de

⁷ Com a introdução da nova Gestão Pública a (New Public Management), na década de 1980, origina-se o conceito de Gestão por Resultados (GPR) em sintonia com a ascensão da teoria neoliberal, que propõe mudanças no estado e objetiva uma gestão orientada por resultados.

⁸ O Comitê cearense para a eliminação do analfabetismo escolar – uma ampla aliança institucional coordenada pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, o Unicef, a União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime/ CE, a Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc) e o Instituto de Pesquisas

analfabetismo no estado. A partir da identificação dessa deficiência, a questão do analfabetismo foi colocada na agenda política e educacional do estado do Ceará. Logo, tendo como meta a superação do analfabetismo foram reunidos esforços políticos e sociais para o enfrentamento do problema.

O quadro da realidade educacional do nosso Estado, em nada destoante e distante da realidade geral do país, aponta escancaradamente para uma situação de fracasso escolar e de exclusão social, no qual se evidencia a questão do analfabetismo escolar como sua face mais contraditória, pois se gesta ou se fortalece no espaço educativo onde deveria ser radicalmente eliminado (CEARÁ, Assembleia Legislativa, p. 23)

Esta situação pôde expressar a ineficiência do sistema educacional quando se verificou crianças que concluíam a 4ª série (5º ano) do ensino fundamental possuindo apenas a metade das competências relacionadas à língua portuguesa e matemática, conhecimentos esperados para este nível de ensino.

O PAIC, como política pública, foi firmado em regime de colaboração, princípio previsto na Constituição de 1988. Houve então, um pacto entre estado e municípios, em prol da qualidade da alfabetização de todas as crianças cearenses. O plano de governo nesse período organizou-se em um trabalho intersetorial conjugando as áreas da educação, da ciência e da tecnologia, com vistas a nortear a política para a educação básica, firmando um novo projeto de desenvolvimento.

Os encaminhamentos do Plano de Governo atribuíam como ações firmar parceria com os municípios em programa para eliminar o analfabetismo escolar já na primeira série do ensino fundamental e estabelecer critérios na distribuição do quarto da parcela do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), premiando os municípios que tivessem melhor desempenho em percentual da alfabetização (COSTA; RAMOS, 2020, p. 121).

O presente capítulo apresentou um levantamento sobre aspectos políticos e socioeconômicos que direcionaram a formulação e implementação da política em estudo, articulando as instâncias regional e nacional. No próximo capítulo, será realizada análise sobre o conteúdo do PAIC, bem como sua ampliação para o MAIS PAIC, contemplando seus aspectos de formulação, bases conceituais e coerência interna, por meio da análise detalhada de documentos internos, legislações vigentes, dentre outros. Nesse contexto analítico, é de fundamental importância para a compreensão do fenômeno, evidenciar o significado da política por meio do olhar dos atores que a vivenciaram. No caso, as

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conduziram uma série de ações que buscaram incorporar o tema da alfabetização de crianças na pauta política e educacional do Estado.

professoras alfabetizadoras e gestores da escola João Saraiva Leão em Fortaleza são tomados como os sujeitos desta pesquisa.

4 PAIC: ANÁLISE DO CONTEÚDO

Esta seção possui como dimensão a análise de conteúdo da política desenvolvida no MAIS PAIC.

Conforme Rodrigues (2008) a análise de conteúdo do programa deve considerar três pontos importantes, a saber: formulação, bases conceituais e coerência interna. Desse modo, será estudado o material institucional, constituído de leis, relatórios, portarias, documentos internos, dentre outros, referentes ao Programa Alfabetização na Idade Certa – (PAIC+5).

4.1 A importância do processo de alfabetização

Antes de adentrarmos na análise do conteúdo da política, serão feitos apontamentos sobre o processo de alfabetização.

O aprendizado inicial da leitura e escrita é essencial tanto para a vida escolar do aluno quanto para sua inserção na cultura letrada. De acordo com Santos e Azevedo (2016), a alfabetização é entendida como etapa primordial para a vida do aluno e contribui para a consolidação do processo ensino e aprendizagem. Nesse contexto, no processo de alfabetização, integrado ao letramento, objetiva-se desenvolver as habilidades em leitura e escrita da criança, inserindo-a nas práticas sociais.

Segundo Soares (2004), até a década de 1980, a alfabetização escolar no Brasil caracterizava-se pela oscilação de métodos sintéticos e analíticos, estabelecendo como objetivo central do processo a aquisição do sistema convencional de escrita. Nesse sentido, somente após a obtenção do domínio desse sistema é que a criança poderia vivenciar outras experiências como, leitura de textos, livros, escrever histórias.

A partir da década de 1980, sob a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, discutida no Brasil principalmente através dos estudos de Emília Ferreiro, foram ocasionadas mudanças significativas dos pressupostos teóricos no âmbito da alfabetização, acarretando uma nova concepção no processo de aprendizagem da leitura e

escrita. Nesse sentido, o letramento foi concebido como o desenvolvimento competente de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

Assim, alfabetizar é ensinar os códigos silábicos, decodificação das letras, o uso adequado dos instrumentos, sua manipulação, convenções para o uso correto, como a direção da escrita, ou seja, transmitir todas as tecnologias para o uso do sistema alfabético e ortográfico. Nesse sentido, letrar é apresentar ao estudante como utilizar essas técnicas de leitura e escrita em seu dia a dia, ou seja, dar possibilidades ao estudante para adquirir habilidades tanto para decodificar o alfabeto, como para saber utilizá-lo em sua vida social, lendo e interpretando diferentes gêneros textuais que circulam socialmente (ARAÚJO; REIS, 2014, pág. 10).

É necessário destacar que os dois processos se distinguem quanto à relação com seus objetos de conhecimento, bem como na relação de seus processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem.

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Compreender a relação de dependência existente entre os processos de alfabetização e letramento é condição necessária para a discussão e condução dos métodos de ensino referentes ao aprendizado das primeiras letras.

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social (MORTATTI, 2000, págs. 14 e 15).

Como se observa, no Brasil a partir do final do século XX, entravam no cerne das discussões educacionais, assuntos como construtivismo, negação dos métodos tradicionais, desmetodização do processo de alfabetização. Pode-se afirmar que tais questões vêm gerando reflexões no campo teórico-metodológico até os dias atuais, conforme reflete Cavalcante em seu trabalho

O que vemos atualmente em nosso país é uma tentativa de repensar a prática pedagógica do professor alfabetizador, através de políticas de formação de professores, baseadas em metodologias que possam auxiliar na melhoria da alfabetização em nosso país. É necessário revisitarmos as nossas práticas e buscarmos avanços teórico-metodológicos através do processo formativo e reflexivo

para que as crianças tenham o direito de aprender a ler e a escrever com autonomia, seja qual for a sua classe social (CAVALCANTE, 2019, p. 26).

Essas discussões sobre os métodos de alfabetização que se fazem presentes no campo educacional são importantes e podem contribuir para a prática do professor alfabetizador. Nesse sentido, é que a formação continuada pode auxiliar o docente, proporcionando reflexões sobre seus conhecimentos metodológicos e novas possibilidades diante das dificuldades encontradas em sala de aula.

4.2 O surgimento do PAIC

O presente capítulo objetiva estudar o conteúdo do Programa Alfabetização na Idade Certa – MAIS PAIC, atentando-se às finalidades e os critérios estabelecidos nos dispositivos que o institucionalizaram, a exemplo da lei nº14026/2007, que cria o PAIC, além de investigar relatórios (estatísticos e pedagógicos) e documentos sobre o programa. Propõe-se identificar e discutir as bases conceituais que deram sustentação ao MAIS PAIC, tendo como marco o princípio de colaboração entre estado e municípios. Ademais, objetiva-se verificar a coerência interna da política, tomando como referência suas bases teóricas e conceituais. Em articulação a este eixo analítico serão realizadas entrevistas com os sujeitos envolvidos com a política, a saber: professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental e gestores da escola.

Diante da realidade de analfabetismo e do baixo desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental do estado do Ceará, indicados a partir de resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, teve origem, em 2004, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar com o intuito de combater as deficiências educacionais existentes em termos de alfabetização.

O Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE – instância de caráter plural, democrática e representativa, é um pacto societário para a superação do “analfabetismo escolar”, firmado entre várias forças da sociedade cearense e formalizado no plenário da Assembleia Legislativa, no dia 25 de março de 2004 (p.22).

A partir dos trabalhos realizados pelo Comitê, elaborou-se o Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, sendo reunidos dados sobre a realidade educacional no Ceará. As informações colhidas sinalizaram para uma situação de ineficiência no sistema de ensino, evidenciando assim, um contexto preocupante para o estado, em termos de alfabetização. Essa realidade foi comprovada a partir de resultados do SAEB. Em 2001, constatou-se que cerca de 21,83% dos estudantes de 7 a 14 anos eram

analfabetos e a situação era mais grave ainda na zona rural, computando 31,59%. Verificou-se que as crianças da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental concluíam o ano apenas com metade das competências necessárias para esse nível de escolaridade, ou seja, não eram alfabetizadas.

Em relação ao desempenho dos alunos, evidenciou-se ainda mais o problema quando se constatou que na área de língua portuguesa as médias estavam abaixo da média nacional. Em relação à aprendizagem dos domínios cognitivos na área de matemática também foram apresentados dados preocupantes. Ademais, dados do Censo IBGE (2000) também confirmaram esse contexto alarmante, quando indicaram que dos 184 municípios cearenses, as taxas de analfabetismo variavam entre 30,1% a 50,64% em 58 municípios. Em 94 cidades verificou-se uma média entre 20,1% a 30,0% e em 32 municípios até 20%.

De forma integrada, o Núcleo Gestor permanente do comitê foi composto pela Assembleia Legislativa do Ceará, responsável em conduzir a articulação no meio político e social, o UNICEF trouxe sua contribuição em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Como maior influente institucional dos municípios, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), também se engajou nesse esforço coletivo. Na coordenação do sistema de ensino e na condução do regime de colaboração dos municípios cearenses esteve a Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP cooperou no âmbito das avaliações da educação básica, como o SAEB e demais instrumentos de avaliação. De modo colaborativo, outras importantes instituições da sociedade também abraçaram esse projeto, são elas: UFC, UNIFOR, UECE, URCA, UVA, SEDAS, CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, UNCME, APRECE, APEOC, SINDIUTE, CEDECA, FÓRUM DAS CRECHES DE FORTALEZA, FIEC, BNB, SESC e FECOMÉRCIO.

Além do envolvimento das instituições, o comitê ganhou reforço com a participação de educadores, integrantes das esferas públicas e privadas, pais e estudantes de escolas públicas, além de representantes de variados segmentos da sociedade civil. Desse modo, o combate ao analfabetismo no Estado do Ceará ganhou ainda mais força, sendo evidenciada como meta a superação do analfabetismo escolar até 2010.

Assim, uma das premissas do trabalho do Comitê é a defesa da alfabetização de crianças na idade certa, ou seja, independentemente da metodologia empregada, é imprescindível que as crianças cearenses, para obterem um razoável sucesso em sua vida pessoal e profissional, terminem a 1ª série do ensino fundamental lendo e escrevendo. Dominando a leitura e a escrita no tempo certo, essas crianças estarão

melhor preparadas para a aquisição de outros e novos conhecimentos, com condições de aprender disciplinas como história, geografia, física, química, biologia, matemática etc. Comitê Cearense (CEARÁ, Assembleia Legislativa, 2006, p.26).

Focado na luta contra o analfabetismo, o comitê cearense de combate ao analfabetismo estabeleceu como compromisso o mapeamento e o diagnóstico da situação existente, identificando as condições físicas, materiais e pedagógicas nas escolas municipais de ensino no Estado, além de repensar sobre os mecanismos utilizados para a formação docente oferecida aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De posse dessas informações, disponibilizou os achados aos gestores municipais para que tomassem providências quanto à implementação de políticas públicas educacionais mais efetivas.

De acordo com Rodrigues (2016), esse momento da pesquisa refere-se à *“formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação”* (p.109).

Com adesão de todos os municípios cearenses, com exceção de Fortaleza, o governo entendeu a necessidade em realizar planejamento e articulação nas ações, definindo os cinco eixos do PAIC, a saber: 1) Avaliação da aprendizagem, 2) Gestão educacional, 3) Alfabetização, 4) Educação infantil, 5) Formação do leitor. Assim, entende-se que

O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) é uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Com essa finalidade, o Paic apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização (CEARÁ, Secretaria da Educação, p.17).

A partir da Lei nº14026/2007 instituiu-se o Programa Alfabetização na Idade Certa, cabendo ao Estado o cumprimento do regime de colaboração, em que dispõe de cooperação técnica e financeira aos municípios com o objetivo de alcançar melhores resultados em aprendizagem. Nesse sentido, no Art. 2º da referida Lei ressalta como finalidade

o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização” (FORTALEZA, 2007).

Como mais uma alternativa de formação continuada, Gusmão e Ribeiro (2011), ressaltam a experiência do PAIC. A Secretaria da Educação – SEDUC em cooperação com os

municípios, enfatizou como objetivo a utilização de metodologias de alfabetização em sala de aula. Nesse sentido, foram realizadas atividades rotineiras em sala de aula e tarefas de casa, além de acompanhamento pedagógico.

No Paic, os materiais estruturados são oferecidos como uma base para o professor, que é estimulado a exercer sua criatividade na preparação das aulas a partir do que é proposto. Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continuam sendo distribuídos às escolas cearenses, que são orientadas pela Seduc a usá-los de forma complementar (GUSMÃO; RIBEIRO, p. 20).

Por meio de compromisso firmado entre estado e municípios, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças entre 6 e 7 anos de idade, o programa propôs ações sistematizadas e organizadas em cinco eixos, a saber: 1) Avaliação da aprendizagem, 2) Gestão educacional, 3) Alfabetização, 4) Educação infantil, 5) Formação do leitor. As ações propostas em cada eixo do programa foram iniciadas em 2008, conforme informações da Secretaria da Educação do Estado – SEDUC, constantes no site do PAIC. No eixo Alfabetização, as ações priorizaram uma formação continuada de professores articulada *ao currículo e ao material, focando na prática em sala de aula*” (CEARÁ, SEDUC, 2012, p.22). Baseado em um acordo de cooperação entre estado e municípios, e com efetiva articulação entre os cinco eixos do PAIC, o cenário cearense alcançou resultados significativos no âmbito da alfabetização.

Segundo dados da Secretaria da Educação - SEDUC, o estado do Ceará avançou no combate ao analfabetismo entre os anos de 2009 e 2010. Com o desenvolvimento de ações em prol da alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, a gestão estadual constatou que 22,8% obtiveram o nível “suficiente” e 76,7% o nível “desejável”, perfazendo um total de 99,5%.

Ainda de acordo com informações coletadas no site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, no ano de 2007, dos 184 municípios do estado, apenas 14 encontravam-se no nível desejável em alfabetização de crianças no final do segundo ano do ensino fundamental. Verifica-se então que no início de implantação do PAIC, somente 39,9% das crianças eram alfabetizadas. Já em 2019 esse cenário mudou, constatando que os 184 municípios alcançaram o padrão desejável. Isso demonstra que ao final dessa etapa de escolaridade 92,7% das crianças encontravam-se alfabetizadas.

Em observância à perspectiva da avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) esclarece que na análise do conteúdo deve-se atentar aos documentos de sua

institucionalização e seus critérios estabelecidos. Assim, por meio da lei nº14026/2007, que cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, verifica-se como objetivo oferecer meios para que os alunos concluam os anos iniciais do ensino fundamental, tendo desenvolvido adequadamente as competências de leitura, escrita e cálculo.

Com o Protocolo de intenções, foi celebrado o compromisso entre representantes do estado e os 184 municípios. Esse instrumento estabeleceu como objetivo geral conjugar todos os esforços e garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do PAIC. Dentre os objetivos específicos, pode-se destacar os seguintes:

1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim;

2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente;

3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho.

Nesse documento, observa-se que além do compromisso pela alfabetização de crianças da rede pública de ensino, identifica-se também uma ação de valorização direcionada aos professores alfabetizadores.

4.3 O princípio de cooperação e o regime de colaboração como bases conceituais da política

Para que se possa propor uma avaliação em profundidade (Rodrigues 2016) sobre o conteúdo de uma política pública, devem ser estudados seus “*conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação*” (p.109).

Através do documento intitulado Termo de Parceria de Resultados entre governo do estado, SEDUC, SECULT e entidades da sociedade civil (APRECE, APDMCE, UNDIME-CE e UNICEF), firma-se um compromisso, no intuito de consolidar a cooperação entre o estado do Ceará e os municípios.

Considerando que os PARCEIROS estão comprometidos com os princípios de participação, cooperação, imparcialidade e desenvolvimento sustentável, levando em conta a cultura, os costumes e a construção de capacidades locais.

Nesse texto, dentre os pontos descritos, pode-se evidenciar o princípio de cooperação como elemento fundamental para o acordo firmado entre as partes envolvidas.

Na tentativa de compreender a efetividade da política evidenciada no PAIC, devem ser consideradas as bases conceituais inerentes ao programa, a saber: a intervenção sistêmica, a cooperação federativa e o regime de colaboração.

Pode-se afirmar que seu caráter sistêmico se caracterizou pelo envolvimento e articulação de seus sujeitos, suas dimensões e interfaces.

Avalio que o Paic só se constituiu nesse caso longo e eficaz, com resultados tão consistentes e consideráveis nesse ciclo de doze anos, justamente por ter sido o que chamo de uma intervenção sistêmica, isto é, uma ação que se estruturou levando em conta todas (ou quase todas) as dimensões, os sujeitos e as interfaces do problema que se quis impactar, criando mensagens coerentes e articulado a sincronia e a sinergia necessárias à sua efetividade (MAIA, 2006, p. 167).

A partir de uma perspectiva de cooperação federativa, estado e municípios dialogam e articulam-se em prol da melhoria na qualidade e na elevação dos resultados de aprendizagem.

O Paic foi uma ação pioneira, derivada de uma visão de cooperação federativa em que o governo do Estado entende claramente que não lhe basta cuidar apenas de melhorar a educação provida por sua rede de escolas, bem como, mesmo sendo o provedor por excelência da oferta de ensino médio, lhe cabe também apoiar os municípios para que estes realizem a melhoria da qualidade e a elevação dos resultados de aprendizagem de suas próprias redes (MAIA, 2006, p. 167).

No tocante ao regime de colaboração, pode-se ressaltar que o PAIC possui um legado de cooperação já vivenciado no estado. Pode-se afirmar que o PAIC se situa no marco do regime de colaboração, princípio já previsto na Constituição Federal.

Outro elemento importante para a compreensão mais aprofundada do Paic, é que o regime de colaboração entre estado e municípios proposto, ou, talvez melhor dizendo, ampliado e aprofundado pelo Paic, regime este que foi construído sobre condições favoráveis preexistentes. (MAIA, 2020, p. 168).

Além da Constituição Federal, o princípio de colaboração entre os entes federados, efetivado no PAIC, também está previsto no artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº9394), quando dispõe sobre a organização da educação nacional. Diferentemente de programas anteriores, estando situado em um contexto de

colaboração, o PAIC surgiu como resposta ao cenário educacional deficiente, constatado no estudo realizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE). Os trabalhos do Comitê puderam identificar a ineficiência na ação das gestões municipais no que concerne às políticas de alfabetização, formação docente e gestão educacional.

O Paic, como sua descrição evidencia, é um programa simples, porque está focado em um objetivo claro com métrica objetiva, de fácil compreensão e verificação. E é, também, complexo, pois se constituiu em uma política pública que tem múltiplas facetas e envolve múltiplos atores. Mas é complexo, sobretudo, porque suas múltiplas dimensões, atores e interfaces se imbricam e se influenciam mutuamente. Dessa forma, são muitos os aspectos por onde podemos nos aproximar dessa experiência, ao mesmo tempo em que é difícil também tratar de um ou outro aspecto isoladamente (IPEA, p. 166).

Através da Secretaria da Educação – Seduc, o Governo do Estado do Ceará vem implementando desde 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica em Alfabetização, caracterizando-se como instrumento de avaliação externa, para avaliar as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental. Com base nas informações coletadas, verifica-se o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Em 2007, o SPAECE⁹ foi ampliado, por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão. Assim, o SPAECE passou a abranger a avaliação da alfabetização, bem como expandiu sua avaliação até o ensino médio. Desse modo, passa a ter três focos:

Avaliação da Alfabetização–SPAECE-Alfa (2º ano);

Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos);

Avaliação do Ensino Médio (3a séries).

No que concerne à avaliação da alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolarização tem-se como instrumento o SPAECE-Alfa.

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

⁹ O SPAECE caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo Camarão *et al* (2015), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica em Alfabetização – SPAECE, é tido como seu principal instrumento de avaliação externa, e os resultados obtidos foram determinantes para a condução do PAIC. Importante registrar que no mês de novembro de 2022 a pesquisadora pôde participar do seminário SPAECE 30 Anos. Evento realizado em comemoração aos 30 anos desse instrumento de avaliação. Nos dias em que ocorreu a programação foram debatidos os resultados alcançados e fomentadas reflexões sobre perspectivas futuras.

Em consonância com o SPAECE, foi criada em 2011, Lei Nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015, que institui o prêmio escola nota dez no PAIC, que institui o Prêmio Escola Nota Dez, tendo como objetivo, premiar escolas públicas do ensino fundamental com os melhores resultados em alfabetização do segundo ano, por meio do Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE – Alfa) e melhores resultados em aprendizagem no quinto ano, expressos através do Índice de Desempenho Escolar – 5º ano (IDE 5).

De acordo com Afonso (2009), o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, criado em 2007, a utilização do SPAECE a partir de 2008 para a avaliação do 2º ano fundamental, as novas regras geradas para o repasse da cota do ICMS aos municípios, além dos índices educacionais alcançados e a instituição do prêmio escola Nota Dez representaram ações articuladas do governo estadual da época que colaboraram para a efetivação dos três eixos constitutivos da accountability na educação cearense, a saber: avaliação em larga escala, a responsabilização e a prestação de contas.

O próximo capítulo apresentará o trajeto da política por meio das vias institucionais.

5 TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DA POLÍTICA

5.1 Ampliação para o MAIS PAIC

Esta seção possui como finalidade analisar aspectos que evidenciam o percurso da política de formação docente continuada desenvolvida no programa MAIS PAIC.

O acompanhamento da trajetória da política, é considerado um dos mais importantes para o entendimento sobre como, localmente, no ato da implementação de ações concernentes a políticas gestadas em esferas superiores, as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas; principalmente quando, em razão dos processos de

descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais. (RODRIGUES, 2016, p.109).

No tocante à iniciativa de gestão municipal contra o analfabetismo escolar, pode-se trazer à tona a experiência vivenciada em Sobral, no período de 2001 a 2004. De acordo com a tese de doutorado *Aprendendo a Marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do “analfabetismo escolar”*, o diagnóstico inicial realizado em meados dos anos 2000, referente ao nível de leitura, constatou que dos alunos concludentes da 2ª série do ensino fundamental 48% não podiam ser considerados leitores. Diante da situação crítica verificada, gestores do município estabeleceram metas para o enfrentamento do problema, implementando uma política de alfabetização na idade certa.

Desse modo, priorizou-se a alfabetização de 100% das crianças em estágio escolar inicial até os sete anos de idade, bem como de alunos a partir de oito anos, que apresentavam deficiência na leitura e escrita. Dentre as medidas tomadas para efetivação dessa política, tem-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, reorganização das escolas, renovação no quadro de atores do processo educativo, como coordenadores pedagógicos e diretores escolares, além de organização de procedimentos metodológicos e distribuição de materiais instrucionais de leitura e escrita. De forma colaborativa, a gestão vigente da época articulou-se a outros gestores municipais e descentralizou responsabilidades e demais estratégias.

Em relação à formação continuada de professores, verificou-se uma ação vinculada às experiências profissionais vivenciadas em sala de aula e aos resultados obtidos a partir dos objetivos propostos. Nesse sentido, como forma de incentivo ao trabalho educacional, foram instituídas gratificações para o professor alfabetizador e o Prêmio Escola Alfabetizadora. Além disso, como parte do processo implementado, foram realizadas avaliações diagnósticas e externas ao final de cada semestre como forma de identificar as deficiências e aprimorar o trabalho educacional. Diante dos objetivos implementados no município de Sobral, evidenciou-se resultados positivos em relação à alfabetização de seus alunos. Esse modelo serviu de inspiração para o programa desenvolvido mais à frente no âmbito do Estado do Ceará.

Tendo como referência a experiência ocorrida no município de Sobral, em 2006 foi firmado um pacto entre os municípios cearenses e o Estado com o intuito de desenvolver ações de ensino que também priorizassem a alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, em 2007, durante a gestão do governo Gomes

(2007-2014) o programa consolidou-se, através da Lei nº14026 de 17 de dezembro de 2007, oferecendo condições logísticas e financeiras, de modo a atender todos os municípios do estado para combater o analfabetismo, sendo concebido, então, como política pública estadual.

Posteriormente, com o objetivo de integrar as ações estaduais e federais, atendendo a meta 5 do Plano Nacional de Educação, referente à alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, promoveu-se a integração do PAIC e PNAIC. Com a colaboração e o empenho dos municípios, o PAIC avançou na política de alfabetização na idade certa no Ceará, derivando assim, o MAIS PAIC.

A partir de 2015, através da lei nº15.921 de 15 de dezembro de 2015, o MAIS PAIC foi criado, ampliando a missão também para a educação infantil e o ensino fundamental II. Essa ação objetivou ampliar o trabalho de cooperação já firmado entre os 184 municípios, que passou a atender além do infantil ao 5º ano, agora também do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Com a criação do MAIS PAIC, propõe-se um *“alinhamento das ações de formação docente direcionado para o uso articulado da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (materiais do MAIS PAIC) com os materiais de formação do PNAIC propostos a cada ano”* (SIMONETTI,, 2018, p.11). De acordo com a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, as ações do MAIS PAIC buscam oferecer assessoria técnica aos municípios, mantendo os bons indicadores de aprendizagem de leitura. Ademais, as ações de formação docente continuada do MAIS PAIC possuem como finalidade dar apoio aos professores no planejamento das aulas, bem como no uso articulado do material estruturado e em seus aspectos curriculares e pedagógicos, estimulando no professor práticas reflexivas sobre o tempo e o espaço escolares.

De acordo com dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, os resultados do SPAECE 2015 apontaram que 86% das crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental, encontravam-se alfabetizadas. Em 2007, o percentual era de apenas 39,9%. Além disso, também se verificou melhores resultados em relação a média alcançada em proficiência para o 2º ano. Em 2008 a média estava em 119,9, sendo considerado como padrão intermediário. Já em 2015 alcançou 181,2, apresentando um progresso quanto ao padrão adequado em proficiência. Quando da implementação do PAIC, apenas 14 municípios encontravam-se com um padrão desejável em alfabetização para o 2º

ano. Em 2015, esse dado saltou para 181, o que significou a quase totalidade dos municípios cearenses.

De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2019, disponibilizados pelo Inep, cuja escala de proficiência é verificada em níveis de desempenho, que vai desde abaixo do nível 1 (desempenho menor que 650) até o nível 8 (desempenho maior ou igual a 825), demonstraram que a proficiência de estudantes cearenses em língua portuguesa foi de 765,50. Na área de matemática, o estado alcançou a média de 769,32. De acordo com essa escala, os dois resultados ultrapassaram a média nacional que é de 750. Ainda em 2019, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE constatou, pela primeira vez na história do estado, que todos os 184 municípios atingiram o nível desejável de alfabetização das crianças ao término do segundo ano do ensino fundamental.

Com a obtenção de resultados significativos, o PAIC tornou-se referência para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O PNAIC, a despeito dos esforços das equipes do MEC de reconhecer sua inspiração no Paic, não foi capaz de escapar do paradigma de desenho único tão fortemente operante na modelagem dos programas federais. Daí que a chegada do PNAIC ao Ceará não tenha se efetivado como um fortalecimento da estratégia estadual, mas como uma expectativa que o estado viesse a se adaptar ao modelo nacional que a partir de então tinha que ser igual em todo o país. Sendo assim, em alguns aspectos operacionais, o PNAIC não refletiu o Paic. Emergiram, então, pontos de tensão que foram razoavelmente administrados, mas que, também, deixaram evidente a dificuldade do governo federal, que constantemente considera apenas seus próprios termos, para dialogar com as lógicas diferentes que os diversos entes federados podem ter sobre um mesmo tema – no caso, o da alfabetização infantil (MAIA, 2020, p. 169).

Inspirado na experiência cearense, o PNAIC apresentou uma possibilidade importante para o enfrentamento da problemática do analfabetismo no país. Porém, fundamentado em uma metodologia única, com abrangência nacional, o programa não refletiu o PAIC, sendo evidenciados divergências e momentos de tensão quanto à gestão dos programas.

No intuito de garantir o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2012 foi firmado um compromisso entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, sendo denominado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Seu objetivo principal centrava-se na alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental.

No que concerne às estratégias estabelecidas pelo PNE, relacionadas à formação docente continuada, destacam-se as seguintes:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a proposta do PNAIC buscou fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, as organizações escolares e instituições de ensino superior. Além disso, dentre os objetivos dessa política destaca-se também a contribuição para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores.

5.2 Espectro temporal e territorial da política

De acordo com Rodrigues (2016), o espectro temporal e territorial diz respeito ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação, está intimamente articulado ao da trajetória institucional da política

Em articulação à trajetória institucional da política em estudo, pode-se delimitar que o período dessa investigação contemplou principalmente os anos de 2004 a 2019, ressaltando desde o momento em que se identificaram as graves deficiências relacionadas ao analfabetismo no estado do Ceará e se promoveram iniciativas de combate ao problema social, através do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, além do marco no regime de colaboração firmado entre estado e municípios, a implementação do PAIC como política pública, bem como sua ampliação para o MAIS PAIC.

Cabe registrar, que há elementos temporais que extrapolam o período definido, em razão da necessidade de se investigar as ações implementadas no contexto político e socioeconômico do Brasil e Ceará no final do século XX. A investigação dos documentos legais abarcou desde estudos sobre a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) Plano Nacional de Educação, a Lei nº14026

de 17 de dezembro de 2007, que instituiu o PAIC, dentre outros normativos que tratam da política de formação docente continuada.

Em relação ao espectro territorial, o lócus da investigação localiza-se na cidade de Fortaleza. A capital é considerada o maior município do estado do Ceará. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no último Censo realizado no ano de 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,754, sendo considerado o 1º no estado do Ceará e 486º no Brasil. O quantitativo populacional em 2018 registrava uma estimativa de 2.643.247 pessoas, passando para 2.686.612 pessoas em 2020. A escolarização na faixa etária de seis a quatorze anos registrou 96,1%, encontrando-se na posição de 161º dentre os 184 municípios do Ceará.

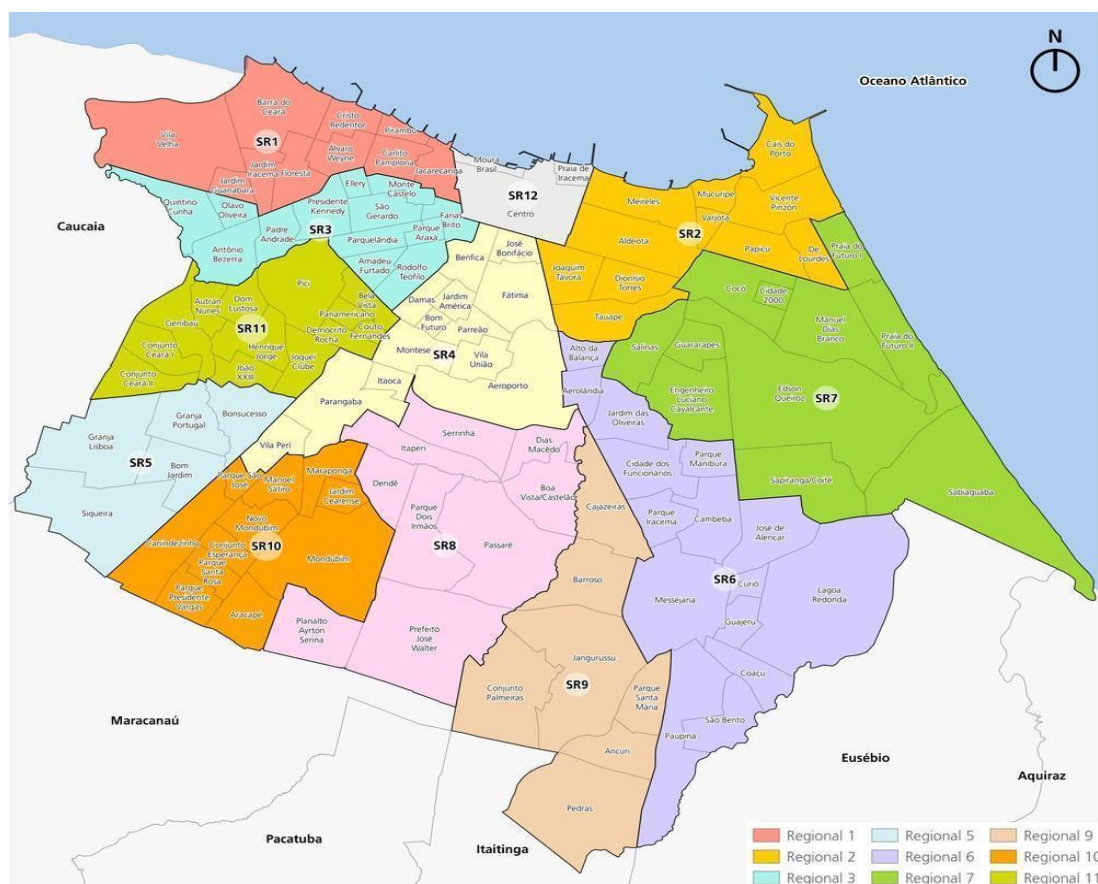
Conforme informações colhidas no site da Prefeitura de Fortaleza, em 2021 deu-se início ao processo de transição e reestruturação das regiões que compõem a capital. Assim, a nova organização da capital do Ceará, criada pela Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019, passou a ser dividida em 12 Regionais. Os 121 bairros de Fortaleza foram agrupados em 39 territórios distribuídos nas Secretarias Regionais. A nova configuração fundamentou-se em critérios como o número de habitantes, a área de cada bairro, a aproximação cultural e a utilização de equipamentos públicos pelos habitantes.

Figura 1. Foto da cidade de Fortaleza



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza

Mapa 1. Divisão territorial dos bairros e Secretarias Regionais do município de Fortaleza



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza

A Escola João Saraiva Leão atende as comunidades próximas como Parque São Miguel, Guajeru, Mangueira, Coqueirinho e Curió. Localiza-se na periferia de Fortaleza, no bairro Lagoa Redonda, território pertencente à Regional VI, que se encontra a leste do centro de Messejana e faz divisa com os municípios de Aquiraz e Eusébio. De acordo com dados do último Censo Demográfico realizado no ano de 2010 o bairro Lagoa Redonda apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano em 0,252. Conforme depoimentos dos sujeitos da pesquisa, o contexto de localização da escola é caracterizado pela pobreza, violência, pelo crime, tráfico de drogas, desemprego, dentre outros problemas sociais. Mas também é relatado como um bairro que apresenta contrastes sociais, evidenciando características econômicas da classe média e baixa.

A escolha dessa instituição escolar para a investigação da pesquisa levou em consideração sua localização, assim como a evolução que apresentou nos resultados de aprendizagem desde o ano de 2016, conforme dados históricos do Sistema Permanente de

Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização – SPAECE-Alfa/2019, e informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2019. Esses dados foram disponibilizados pelo site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. No sentido de contribuir com o estudo, serão apresentados na seção 7. Resultados encontrados, relatórios que demonstram os resultados em aprendizagem pela Escola Municipal de Fortaleza João Saraiva Leão.

Acrescenta-se à análise desse eixo que as quatro professoras que participaram das entrevistas deste estudo são profissionais que possuem longos anos de experiência em sala de aula. Uma delas com seis anos e as outras três com mais de vinte anos de trabalho, apresentando, portanto, uma experiência robusta na área da alfabetização.

O próximo capítulo abordará a perspectiva da política de formação docente continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Além de apresentar experiências de programas de formação docente continuada, a partir das iniciativas de formação implementadas pelo poder público em observância à perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

6 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB (Lei nº 9.394/96)

6.1 A perspectiva da política de formação docente continuada a partir da LDB

Em consonância com a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2016) o pressuposto desta perspectiva de avaliação é que não se pode isolar a avaliação de programas ou projetos da análise minuciosa da política (seus textos de lei e normatização, com ênfase nas concepções, paradigmas e mecanismos práticos apontados pela política) (RODRIGUES, 2008, p. 110).

A partir da década de 1990, as preocupações em torno da formação de professores ganharam destaque na pauta mundial, sendo impulsionadas pela conjunção de dois fatores. Nas palavras de Gatti (2008), isso representa “*uma contradição e um impasse*”, pois o primeiro diz respeito às pressões do mundo do trabalho, caracterizadas pela era do conhecimento e da informação. O segundo refere-se à constatação pelos governantes do fracasso escolar de grande parte da população. Observa-se que essas políticas formativas

caminham para a concretização de reformas curriculares e mudanças na formação dos professores, conforme os formadores das novas gerações.

Com a implantação das políticas públicas neoliberais no cenário da formação docente no Brasil, principalmente a partir de 1990, a tônica da formação continuada dos professores assumiu novos conceitos, ideias e valores; incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, flexibilidade e reflexão sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tudo como conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente (PEREIRA, 2019, p. 7098).

Com base em orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no Brasil, especificamente no campo educacional, verificou-se novos rumos quanto à qualificação do trabalho docente e o seu respectivo exercício profissional. De acordo com as demandas do mundo do trabalho, observa-se que a realidade educacional brasileira vem demandando novos desafios ao profissional da área, colocando em discussão novas competências e habilidades, na tentativa de proporcionar melhorias e encontrar soluções às necessidades educacionais da sociedade atual.

A temática sobre a formação docente continuada, após um período de discussões sobre sua importância para a educação brasileira, é tratada em vários momentos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Em seu Art. 61, para a formação dos profissionais da educação, previu como fundamentos

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades

Na sequência do texto, em seu Art. 67, estipula no inciso *II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*. Mais adiante, em seu Art. 80, compete ao poder público o incentivo e o desenvolvimento *de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*. Além disso, no Art. 87, *os Municípios, e supletivamente os Estados e a União recebem a incumbência do Ministério da Educação para efetivar programas de formação para professores em exercício* (BRASIL, 1996).

De acordo com Gussi e Oliveira (2016) *“a noção de trajetória emerge como referencial metodológico estratégico para a compreensão dos processos sociais, construindo*

um diálogo entre temporalidades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social” (p. 95).

Como se observa o normativo legal trouxe pontos que evidenciaram a relevância da formação continuada. A partir da promulgação da LDB pode-se constatar, por parte do poder público, o fomento de políticas formativas que buscaram atender as exigências do mundo do trabalho, bem como ajudar na superação dos baixos desempenhos escolares, verificados a partir dos instrumentos de avaliação internos e externos.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p.58).

A LDB expressa a formação docente como prerrogativa legal e através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelece os princípios para a promoção de programas de formação inicial e continuada:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, é oportuno refletir se os programas de formação continuada oferecidos têm se destacado como uma possibilidade para valorização do profissional e ressignificação da prática docente, pois o que se observa é que muitas das iniciativas em prol da formação continuada incorporaram um entendimento de compensação da formação inicial, em vez de aprimoramento profissional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58).

De modo a conhecer as iniciativas desenvolvidas pelo poder público, no que concerne aos programas de formação docente continuada, esta seção apresentará algumas experiências implementadas em nosso país a partir das disposições da LDBEN.

No intuito de trazer melhorias ao sistema de educação fundamental em todas as regiões do país, foi proposto no ano de 1997 pela Secretaria da Educação a Distância – SEED/MEC, pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, em parceria com estados e municípios, o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, destinando-se a habilitar professores sem a titulação mínima exigida por lei. Esse programa caracterizou-se por ser um curso de nível médio, na modalidade normal, tendo como público-alvo os professores em exercício que atuavam nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O PROFORMAÇÃO foi implementado de forma descentralizada, formalizado através de um acordo de participação entre os entes: federal, estadual e municipal. Nesse sentido, o Governo Federal ficou incumbido de elaborar a proposta técnica e financeira, bem como organizar a distribuição de materiais, implementar estratégias, oferecer treinamento para todos os envolvidos, dentre outras responsabilidades. De acordo com informações do Ministério da Educação - MEC, o programa foi implementado, objetivando, dentre outros aspectos, a habilitação de professores, na modalidade normal, para lecionarem as classes de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – EJA; elevação do nível de conhecimentos e competências docentes em exercício; melhoria do processo ensino-aprendizagem e valorização do magistério.

Inicialmente, o PROFORMAÇÃO foi financiado pelo Fundescola, com recursos provenientes do Banco Mundial, tendo também o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, como parceiro para a efetivação do programa. Em seguida, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE deu continuidade ao financiamento, através de convênio com a Secretaria da Educação a Distância – SEED.

Embora o programa tenha proporcionado a formação de mais de 30.000 professores, verificou-se ainda no ensino público do Brasil a existência de profissionais sem a formação específica para lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental e classes de alfabetização. Diante dessa constatação, o MEC ampliou em 2004 o PROFORMAÇÃO para todas as regiões do país.

Ressalta-se que em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no intuito de proporcionar melhorias à formação docente, em especial aos professores da educação básica do sistema de ensino público. Nesse contexto, as instituições de ensino superior federais e estaduais responsabilizam-se pela produção de materiais de orientação aos cursos à distância e semipresenciais, mantendo parceria com as demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. Em regime de colaboração com estados, municípios e Distrito Federal, o Ministério da Educação coordena e oferece suporte técnico e financeiro ao programa.

Como mais uma iniciativa do governo Federal e para garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em 2001 o programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, objetivou capacitar professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, nas áreas de língua portuguesa e matemática, que já estivessem em exercício profissional nas escolas públicas brasileiras. Caracterizado como um curso de formação continuada em serviço, buscou-se qualificar a atuação do professor e garantir condições ao aluno para que desenvolvesse e dominasse as habilidades necessárias quanto as representações da linguagem escrita e da matemática.

Nessa proposta de curso, a concepção sobre formação continuada reflete-se em um permanente processo de atualização do profissional de forma a acrescentar novos saberes à sua prática. Nesse contexto, a necessidade de atualização vai além da simples ideia de acúmulo de conhecimentos. Esse processo foi concebido então a partir da estreita relação entre teoria e prática, concretizando-se em um movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação.

O Guia Geral do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I (2007) destaca como objetivos gerais do programa:

Estimular a construção do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades dos alunos nas áreas de português e matemática, de modo a fortalecer a criticidade, a autonomia e as habilidades interpessoais;

Buscar qualidade do ensino, aprimorando competências e habilidades do professor, mantando observância às diretrizes curriculares nacionais de forma contextualizada;

Fomentar a valorização da construção coletiva e compartilhada no processo de ensino e aprendizagem;

Promover reflexões sobre o papel social e as competências do magistério.

Desse modo, identifica-se uma proposta pedagógica fundamentada em uma educação de qualidade, em que se considerou a importância da instituição escola no desenvolvimento dos estudantes, em que se percebeu o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem e se atribuiu ao professor o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2004, essa formação continuada em serviço expandiu-se, por meio do Gestar II. Desta vez, direcionado aos professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. O curso, desenvolvido na modalidade semipresencial, orientou para a formação nas áreas de língua portuguesa e matemática, de modo a aprimorar as competências e habilidades tanto dos professores quanto dos alunos.

Segundo informações do site do MEC, verifica-se que o programa buscou valorizar alguns aspectos, a saber: *melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes; aprimoramento da autonomia do professor em sua práxis pedagógica; desenvolvimento de habilidades e competências; valorização da experiência para a qualidade do trabalho docente.*

Seguindo a mesma proposta do Gestar I, a formação gestar II propôs um conjunto de ações pedagógicas, em que se sistematizaram estudos individuais e coletivos, acompanhamento da atuação do docente no local de trabalho, direcionando para reflexões sobre a relação teoria e prática.

O Pró-letramento, implementado em 2005, destinou-se a capacitar professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de melhorar a aprendizagem

da leitura/escrita e matemática de alunos nessa faixa etária. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação básica – SEB, esteve à frente do programa, como coordenador geral. Além da adesão de estados e municípios, representados pelos sistemas de ensino, as instituições de ensino superior, pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada, firmaram parceria nesse projeto. Com a utilização de vídeos e material impresso, as aulas ocorreram na modalidade de ensino semipresencial, com acompanhamento tutorial e duração de 8 meses.

De acordo com dados do MEC, o programa apresentou, dentre outros, os seguintes objetivos:

Dar suporte a ação pedagógica do professor nas áreas de língua portuguesa e matemática, elevando a qualidade do processo ensino e aprendizagem;

Criar momentos que instiguem a reflexão e a construção do conhecimento do professor como parte fundamental do processo de formação;

Valorizar uma cultura de formação docente continuada nas instituições escolares;

Integrar as ações de formação continuada entre as escolas públicas, universidades e os órgãos gestores;

Frente à mudança de paradigma em termos de alfabetização, desenvolveu-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, conhecido como PROFA. Essa iniciativa foi implementada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação em 2001, tendo como finalidade o aperfeiçoamento da formação dos professores que ensinam a ler e escrever na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e como consequência, atender com mais eficiência as necessidades de aprendizagem dos alunos. Organizado em um curso anual, destinou-se a aprofundar as competências profissionais necessárias ao ensino das primeiras letras. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no curso propunham enriquecer os saberes dos professores (com respeito aos saberes dos professores) e instigar o senso crítico sobre seu exercício profissional, mediante metodologias baseadas na vivência de situações-problema, com utilização de materiais escritos e videográficos.

No intuito de garantir o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2012 foi firmado um compromisso entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, sendo denominado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC). Seu objetivo principal centrava-se na alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental.

A partir das experiências apresentadas, verifica-se que os programas de formação continuada caminharam em consonância às legislações vigentes em âmbito nacional e internacional conforme o período político e econômico vigente. Assim, esses programas têm estabelecido suas concepções, seus objetivos específicos e prazos definidos de acordo com as determinações legais. Embora as políticas públicas implementadas expressem em seus objetivos e ações a busca pela qualidade na educação, ainda se constata lacunas e deficiências presentes nos programas de formação docente continuada.

6.2 A formação docente continuada sob a ótica dos teóricos

Antes de adentrarmos na temática sobre a formação docente continuada, considera-se importante trazer para a pesquisa aspectos sobre a questão das desigualdades frente à escola e a cultura segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu (2007). A questão educacional sempre esteve presente na obra do sociólogo. Concentrando-se inicialmente nos mecanismos escolares de reprodução social e cultural e dando prosseguimento em estudos relacionados às estratégias utilizadas nos sistemas escolares por diferentes agentes e grupos sociais.

Para o autor, as oportunidades de acesso e o êxito escolar resultam de um processo desigual, e afirma que existe um rigor distinto sobre os diferentes sujeitos das classes sociais. Nesse contexto, o sistema escolar cumpre o papel de reprodutor de desigualdades.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tornando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIE, 2007, p. 41).

Segundo Bourdieu (2007), jovens da classe alta apresentam muito mais chance de ingressarem em uma Universidade que filhos de assalariados ou operários. Assim como as instituições mais bem conceituadas são mais frequentadas por alunos da classe média e alta. Nesse sentido, o autor vai além quando diz que não é suficiente apenas identificar as desigualdades existentes no sistema escolar, mas que é necessário descrever os mecanismos que colaboram continuamente para a eliminação das crianças menos favorecidas.

Em relação ao elemento cultural, o entendimento de Bourdieu (2007) é que a herança cultural, recebida por seus familiares, é fator essencial para o desempenho escolar da criança.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelo êxito escolar (BOURDIEU, 2007, p. 04).

No contexto das políticas públicas formativas, implementadas no país, Saviani (2009) analisa que as mudanças ocorridas não representaram avanços consideráveis, mas ainda revelam um quadro de descontinuidade. Nesse sentido, ressalta que a nova LDB não proporcionou mudanças mais significativas para a formação docente inicial e continuada. Para o autor, o que se observa em termos históricos, é uma contínua precariedade quanto à implementação de políticas formativas, ou seja, as “... *sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país*”. (SAVIANI, 2009)

Sabe-se que a sociedade em que vivemos está sempre passando por constantes transformações e que essas mudanças ocorrem devido às rápidas demandas provenientes da realidade em que estamos inseridos, afetando diversas áreas, como a política, a economia, a cultura, a educação, dentre outras. No Brasil, especificamente no campo educacional, verificam-se novos rumos quanto à qualificação do trabalho docente e o seu respectivo exercício profissional. De acordo com essas demandas, observa-se que a realidade educacional brasileira vem demandando novos desafios ao profissional da área, colocando em discussão novas competências e habilidades, na tentativa de proporcionar melhorias e encontrar soluções às necessidades educacionais da sociedade atual.

Pimenta (1999) afirma que apesar de ainda haver concepções que desvalorizam o trabalho docente, classificando-o como mero reprodutor de conhecimento, compreende-se que sua função na sociedade atual se torna cada vez mais necessária no processo de mediação pedagógica, com vistas à formação cidadã dos alunos. Nesse sentido, entende-se que o papel do professor é vital para a consolidação de melhorias no processo educativo, uma vez que o educador não é “*descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para*

segmentos diferenciados. Educação para ser humano se faz em relações humanas profícuas". (GATTI, 2008, p.60)

Considerando o papel fundamental do professor na sociedade, é importante, nesse contexto, que o profissional esteja bem formado para desenvolver seu trabalho com qualidade. Por isso, a importância em se repensar a formação inicial e continuada dos professores a partir de sua prática docente e pedagógica. Desde a década de 90, demandas direcionadas à formação docente têm se evidenciado e ganhado espaço no cenário educacional. Em relação à formação continuada, Pimenta (1999) argumenta que as ações de formação têm sido direcionadas para realização de cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Nesse contexto, é que vão surgindo novos caminhos.

Sobre a importância e necessidade de novas possibilidades para se pensar a formação docente, a proposta de Nóvoa (1992) ressalta três aspectos essenciais. Em primeiro lugar, reflete que a formação do professor deve ser compreendida como um investimento pessoal, fundamentado em uma perspectiva crítico-reflexiva e autônoma, objetivando a construção de uma identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, a formação contínua deve direcionar para um trabalho livre e criativo sobre o próprio percurso formativo do professor, com vistas à interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

O autor enfatiza ainda a importância da troca de experiências e da partilha de saberes. Ele argumenta que esses momentos fortalecem uma formação mútua, onde o docente pode adquirir o papel de formador e de formando em seu processo formativo.

Aliada a esse entendimento, como segundo ponto, o autor destaca que o desenvolvimento profissional dos professores deve estimular uma autonomia contextualizada, com vistas à formação de docentes reflexivos e participantes ativos no processo de formação profissional. Nesse processo, uma formação alicerçada em práticas coletivas pode contribuir para um profissional emancipado e autônomo na construção de seus saberes e valores.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.16).

Nesse contexto, Pimenta (1999) acrescenta que a identidade profissional do professor vai se constituindo permeada por significados, estes, relacionados à sua profissão, prática docente, inseguranças, habilidades e as suas experiências e interações com o outro.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 76).

Como terceiro aspecto, Nóvoa (1992) ressalta a importância em se manter articulação entre o processo de formação de professores com as organizações escolares. Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional deve manter estreita relação para que assim possam ser promovidas mudanças significativas no contexto educacional.

A discussão sobre formação docente deve necessariamente estar atrelada a um investimento dos projetos da escola. Além de assumir a posição de produtores da sua própria profissão, além de mudar o profissional, é importante também modificar o contexto em que ele intervém. É a partir dessa mudança integrada entre os profissionais e seus contextos que pode abrir espaço para novas práticas de formação docente centradas nas instituições escolares.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p.17).

Alinhada à presente discussão, encontra-se a reflexão evidenciada por Imbernón (2010), quando afirma que “*a formação continuada passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros*” (2010, p.11). Nesse processo de construção da identidade, percebe-se então a importância do protagonismo do professor.

Para o autor é preciso realizar mudanças nas políticas e práticas da formação docente continuada. O autor admite que alguns aspectos avançaram na área, mas enfatiza que desde o início do século XXI as iniciativas em formação continuada refletiram um retrocesso.

O que se verifica nas tradições das formações docentes são planejamentos direcionados a atualizar e culturalizar os professores com uma diversidade de conhecimentos. Imbernón (2010) alerta que, *“mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”* (IMBERNÓN, p. 11).

Para Tardif (2007) a formação do professor deve ser compreendida como um *“continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”*. Isso quer dizer que a formação docente não deve se limitar apenas à formação inicial na universidade, pelo contrário, deve ser um processo contínuo, relacionado teoria e prática durante toda a carreira do professor.

Em complemento a essa perspectiva de formação docente continuada, nada mais apropriado que a definição de Demo (2010, p.10) quando diz que, *“Teoria e prática expressam uma unidade de contrários, de estilo dialético: uma implica a outra, não se reduz à outra, e muitas vezes não se compatibilizam. Nada é mais prático que uma “boa” teoria e vice-versa”*. Compreende-se que a formação docente deve ser construída a partir da relação entre teoria e prática, pois estas se complementam.

O próximo capítulo apresentará os resultados encontrados neste trabalho a partir de instrumentos de avaliação e das falas dos sujeitos entrevistados.

7 RESULTADOS ENCONTRADOS

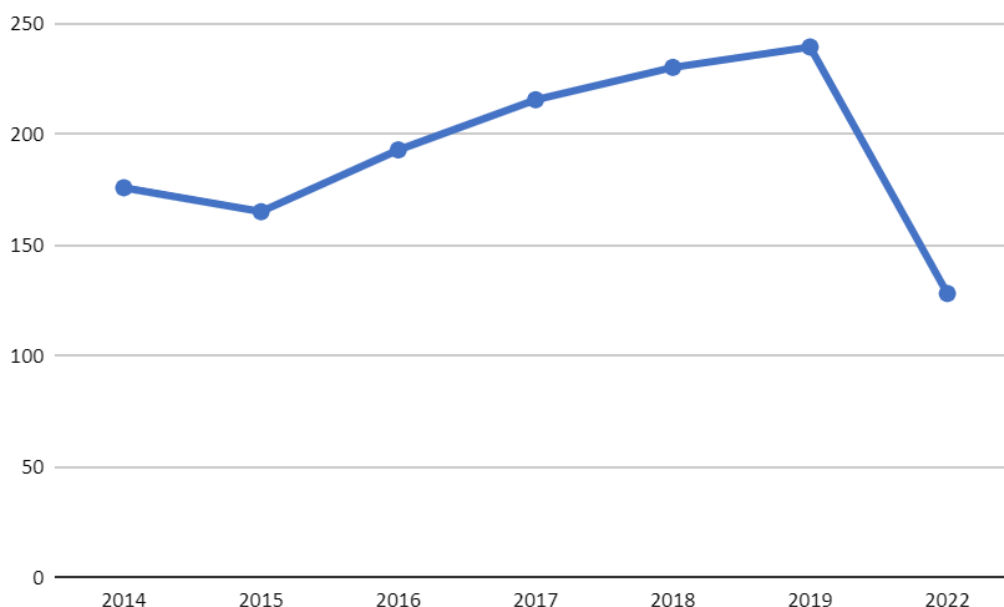
7.1 Indicadores em aprendizagem da escola João Saraiva Leão

Esta seção refere-se ao tratamento dos dados coletados, através de instrumentos de avaliação e das entrevistas semiestruturadas, realizados na Escola Municipal João Saraiva Leão. A partir dos achados da pesquisa foi realizada a análise em confronto com o referencial teórico proposto.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a escola João Saraiva Leão se destacou nos indicadores do Spaece-Alfa/2019 dentre as escolas

pertencentes ao distrito VI. Em 2014 a instituição escolar apresentava nível de proficiência 175,7 referente ao segundo ano do ensino fundamental, saltando para 239,2 no ano de 2019.

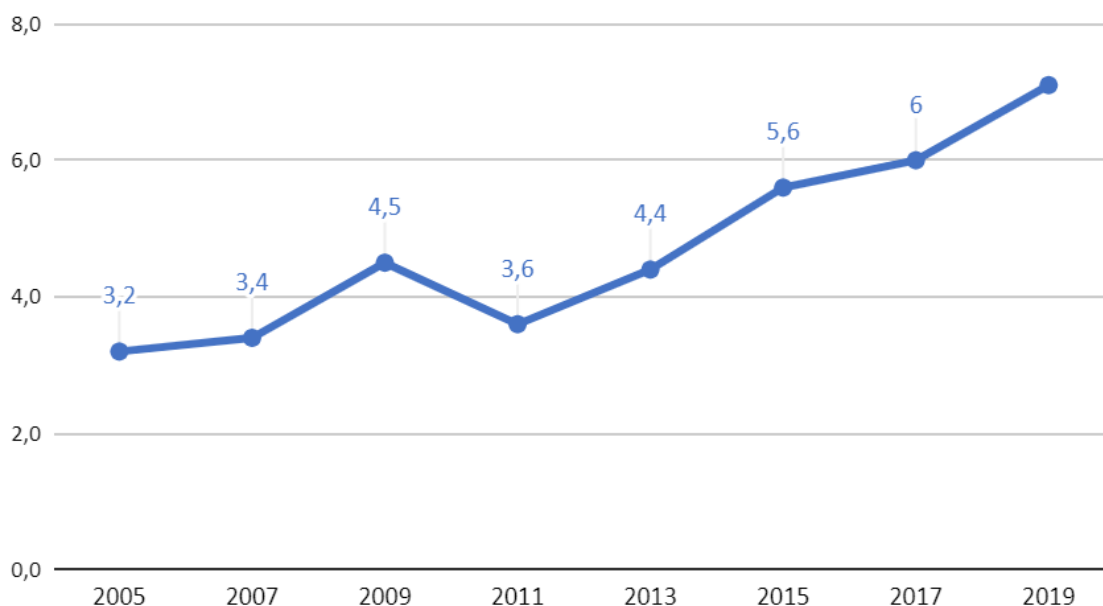
Gráfico 1. Resultados do SPAECE/ALFA de 2014 a 2022 do 2º ano Fundamental da Escola João Saraiva Leão.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SME (Distrito VI)

Em relação ao IDEB/2019, a escola apresentava em 2005 um resultado de 3,2 pontos. Em 2019, alcançou um desempenho de 7,1 pontos, conseguindo ultrapassar a meta planejada para o ano de 2021, que era de 5,5 pontos. A partir dos resultados obtidos em educação, verifica-se nas tabelas apresentadas, que a Escola João Saraiva Leão apresentou o melhor nível em proficiência no período de 2019 e uma diferença de 9,2 pontos entre os anos de 2018 e 2019, conforme SPAECE/ALFA.

Gráfico 2. Resultados IDEB observados da Escola João Saraiva Leão. 2005 - 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SME (Distrito VI)

Como dado importante para este estudo, durante as visitas à escola, foi disponibilizado um relatório comparativo de acertos sobre a avaliação final do 5º ano, verificados entre o município, o distrito de educação e a escola João Saraiva Leão para o período de 2019. De acordo com os dados pesquisados, os resultados da escola em relação à avaliação final do 5º ano em 2019, apresentaram 70,8% de acertos, ultrapassando os resultados do Distrito de Educação com 56,55% e o município com 56,79%.

Em relação ao 2º ano do ensino fundamental, verificou-se que a escola apresentou no ano de 2020, em sua avaliação inicial, um percentual de 52,43% em acertos em comparação aos 49,12% do Distrito de Educação e 50,37% do município.

Em maio de 2022, após o período de pandemia, foi realizado o SPAECE diagnóstico, com o objetivo de verificar a aprendizagem de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Sobre isso, o SPAECE diagnóstico 2022, referente aos resultados em proficiência do segundo ano da escola João Saraiva Leão, apresentou queda considerável em relação ao ano de 2019. A nota em 2019 atingiu 239,2 pontos, enquanto que no início de 2022 apresentou 128 pontos. Conforme os dados apresentados, desde 2014 foi o pior resultado registrado.

7.2 Achados da pesquisa – O que pensam as professoras?

Considerando o estudo sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa – MAIS PAIC, relacionado às ações de formação docente continuada, pôde-se verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa, a saber professoras alfabetizadoras e gestores da escola. Nesse sentido, buscou-se compreender as contribuições das ações formativas do PAIC para a formação profissional das alfabetizadoras, bem como identificar a relação da formação continuada e os resultados alcançados em alfabetização.

A pesquisadora solicitou, por meio de ofício, autorização à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para poder ir a campo. A partir da autorização concedida, iniciaram-se as visitas à escola no mês de maio de 2022, com a realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Em paralelo, também foi mantido, de modo remoto, comunicação com profissionais da escola e uma representante do Distrito VI.

É importante destacar que no decorrer da pesquisa manteve-se contato tanto de forma presencial quanto remota com órgãos como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará para a coleta de dados. Nesse contexto, foram identificados fatores limitantes como a ausência de relatórios pedagógicos e estatísticos sobre a formação docente continuada oferecida pelo MAIS PAIC que pudessem ser divulgados, além de certa dificuldade de atendimento por parte do órgão. Através de contato virtual com a Secretaria Regional VI, pôde-se coletar informações apenas dos resultados em aprendizagem avaliados pelo SPAECE e IDEB, além de informações estatísticas fornecidas pela gestão da Escola João Saraiva Leão.

As entrevistas foram gravadas e realizadas, de modo presencial, na Escola João Saraiva Leão no mês de maio, mas com medidas de segurança como o uso de máscaras. Foram entrevistadas quatro professoras do 2º ano do ensino fundamental, que receberam formação pelo MAIS PAIC, além das duas representantes da coordenação pedagógica e do gestor da escola. Nesse período, foram realizadas visitas à escola e observado a dinâmica do dia-a-dia na escola. Durante as visitas, verificou-se participação e engajamento de todos os profissionais nos trabalhos da escola. Percebeu-se a existência de uma comunicação muito próximo e um apoio relevante entre a coordenação pedagógica e os professores.

Para o tratamento dos dados coletados foram transcritas as entrevistas e analisado o seu conteúdo a partir das quatro categorias de análise a seguir:

- *Avaliação da formação docente continuada no MAIS PAIC;*

- *Identidade pessoal e profissional / Valorização profissional;*
- *A relação da formação docente continuada com os resultados alcançados em alfabetização;*
- *A formação docente continuada e o contexto das desigualdades sociais*

7.3 Avaliação da política de formação docente continuada no MAIS PAIC

Quadro 2. Avaliação da política de formação docente continuada no MAIS PAIC

Categoria de análise	Avaliação da política de formação docente continuada no MAIS PAIC
Unidades de registro identificadas no conteúdo das entrevistas (palavras-tema)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização de ideias ✓ Troca de experiências ✓ Nova forma de alfabetizar ✓ Reflexão sobre a prática ✓ Atualização de Conhecimentos ✓ Material estruturado ✓ Identidade profissional ✓ Crescimento profissional ✓ Formação verticalizada ✓ Formação horizontal

Professoras alfabetizadoras

Professora (A)

Na minha opinião, eu acho que veio organizar as ideias em relação a esse alfabetizar e ... é... a forma do material estruturante, né, isso fez com que a gente tivesse alguma coisa assim mais consolidada, né?

Professora (B)

Então assim, durante as formações... as formações, na verdade, eu vejo como agregar conhecimento, porque assim... o que nós já sabíamos e esses conhecimentos que o PAIC veio nos favorecer, né, esses conhecimentos só ajudaram na nossa

prática porque é um material em que a criança ela é próxima, bem próxima do mundo infantil, do universo infantil e assim a criança aprendia praticando, né?

Professora (C)

A gente recebeu o PAIC e quem pegava o livro de jogos dizia: eu faço o que com esse monte de quadrinhos? Eu faço o que com essa tarefa? Muita professora antiga dizia assim: colocar meu aluno pra escrever sozinho se ele não sabe nem das vogais, como é que eu vou botar ele pra escrever sozinho? E as meninas de um jeito ou de outro junto com os professores elas foram implantando isso na gente professor. Vamos tentar, vamos deixar!/? Se ele só escrever uma letra, ele escreveu, mas foi do jeito dele. Elas diziam todo o andamento do livro passo a passo do PAIC. A gente também não entendia direito, foi sofrido pra gente começar a usar material. Quando vinha a líder do grupo lá, a Amália ou as professoras que trabalhavam com ela mesmo aí elas desenrolavam a cabeça da gente. Elas faziam a gente virar criança e mostrar como jogar aquele jogo que até então se você pegar o livro você não vai entender. Elas faziam a gente jogar o jogo e aí a gente entendia. Aí a gente foi desenrolando. Abriu a cabeça dos professores. Porque a gente era muito ligada aquele de decorar o ba be bi bo bu e tem criança que até se dá bem só fazendo repetição, mas ele não é repetição, ele é a criança inovar, trabalhar a inteligência nela, brincando. É todo tempo encima de brincadeiras e de histórias, o livro todo se desenvolve com brincadeiras, histórias, fábulas e contos e animais maravilhosos.

A formação docente continuada desenvolvida no MAIS PAIC é relatada pelos professores como uma organização de ideias. O material estruturado oferecido colaborou nos aspectos didáticos e tornou a rotina em sala de aula mais organizada. Ressaltaram a importância da formação e da troca de experiências. Na partilha de experiências, os professores aprendiam novas estratégias, novas metodologias e como trabalhar os conteúdos. Havia os momentos de receber as orientações e de dividir as experiências com os demais. Foi um aprendizado muito rico, pois agregou conhecimento e trouxe uma nova forma de alfabetizar.

Professora (C)

Todos os dias que a gente vai lá, a gente volta com uma ideia, reflete e pensa em algo que muda o jeito da gente aplicar alguma coisa na sala de aula. Não existe um dia que você vá pra uma formação que você não volte diferente. Agora não é uma coisa assim... como pintar o cabelo, que você hoje é morena e amanhã você é loira. É uma coisa dentro de você, na sua cabeça. É uma coisa que muda, que ninguém vê, é um processo dentro de você, que você vem, vamos dizer, com uma pulga atrás da orelha e você faz outra coisa diferente naquele dia depois da formação porque você viu algo ali. Você chega inventando no outro dia uma coisinha a mais. Todos os dias você tem autonomia e mudança no que você tava fazendo, no que você ia fazer.

As ações de formação contribuíram para o entendimento de uma nova perspectiva de alfabetização. A formação oferecida trouxe reflexão aos professores, no sentido de repensar sua prática e construir novas propostas de alfabetização. De acordo com a fala das

professoras, o papel do professor no processo de ensino aprendizagem é de mediador do conhecimento. E que tinha voz durante a formação.

Hoje as professoras percebem que o programa contribuiu com aspectos teóricos, atualização de conhecimentos e no reconhecimento de suas identidades como professoras. Gerou crescimento profissional. Os estudos, as reflexões sobre as práticas, a troca de experiências deram mais qualidade ao método de alfabetizar. Acredita-se que se não tivesse ocorrido a formação do MAIS PAIC, ainda estariam fazendo as mesmas escolhas, conforme o modelo pedagógico que foram educadas.

Coordenação Pedagógica

A formação do MAIS PAIC foi um processo crescente. No início os formadores estavam se apropriando do material. Houve até uma certa resistência por parte dos professores formandos. Mas à medida que o material estruturado foi sendo trabalhado, o processo formativo foi acontecendo e a proposta foi ficando mais clara para os professores. E esse material, composto por livros, cartelas de jogos, cartazes de leitura, revolucionou as práticas de alfabetização. O programa trouxe uma nova proposta, diferenciando-se de uma perspectiva mais conservadora de ensino. Nos momentos de formação, quando passaram a ser quinzenais, eram trabalhados a fundamentação teórica, os aspectos que envolvem o processo e as práticas de alfabetização, além da utilização do material estruturado.

Era uma formação muito bem estruturada. Dava a fundamentação teórica e pra que houvesse a própria ação... por que que é importante a aplicação do material dessa forma? E depois mostrava-se como aplicar o material. Como é que vocês vão aplicar o material em relação a isso? Aí eu acho que era bem satisfatório. Eu acho que ele representou uma evolução na educação em relação à alfabetização, à medida que trouxe esse conhecimento, né?

A coordenadora destacou que a formação era muito bem estruturada. Com a formação, as professoras passaram a ter um olhar diferenciado sobre os vários níveis de aprendizagem e um embasamento teórico sobre a sua prática. Trouxe a fundamentação teórica aliada a aplicação do material estruturado. Foi uma excelente formação, pois representou uma revolução em termos de alfabetização.

Gestão da escola

O diretor ressaltou que o MAIS PAIC foi o norte nesse processo de alfabetização. O programa foi de grande ajuda para a conquista de cem por cento em alfabetização na escola e que supriu as necessidades. Os professores foram participativos nas ações propostas e gostavam do material, pois era bem acessível. Por outro lado, o diretor também destacou que as práticas formativas, de um modo geral, ainda têm muito a melhorar, pois ainda são oferecidas de forma verticalizada. Hoje as ações formativas devem caminhar para a constituição de uma formação mais humana, mais horizontal, que priorize o coletivo e os anseios do professor. Destacou também o papel da gestão da escola nesse processo, garantindo o suporte necessário para a realização do trabalho.

Gestão da escola

Assim, a formação como um todo, a gente sabe que ainda tem muito a desejar, né? Porque a formação sempre ela vem muito verticalizada. Já vem toda pronta. A gente sabe que a formação hoje, os moldes de formação hoje que a gente tem que ter é uma formação mais humana, mais horizontal, uma formação que busque o coletivo, que trabalhe com... a formação seja a partir daquilo que o professor anseia, deseja. Mas assim, supriu as necessidades. Por que? Porque eles tinham uma formação, mas na escola a gente dava o suporte. Mas na escola a gestão dava o suporte, garantia material, e tudo era dentro do planejamento. Os professores planejavam encima desse material.

Referencial teórico

Inicialmente, é relevante ressaltar o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 61, para a formação dos profissionais da educação:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Compreendendo o papel importante das políticas formativas no Brasil, Saviani (2009) destaca a contínua precariedade dessas ações, não sendo verificadas mudanças significativas em sua implementação, com vistas a preparar os profissionais para os problemas escolares. Pimenta (1999), por sua vez, resalta que as ações de formação docente continuadas se restringem à realização de cursos e/ou atualização de conteúdos.

Gatti (2008), acrescenta que quando bem formado, o professor agrega saberes que se integram à didática e às condições de aprendizagem. A autora argumenta ainda que é oportuno refletir se os programas de formação continuada oferecidos têm se destacado como uma possibilidade para valorização do profissional e ressignificação da prática docente, pois o que se observa é que muitas das iniciativas em prol da formação continuada incorporaram um entendimento de compensação da formação inicial, em vez de aprimoramento profissional.

De acordo com Gusmão e Ribeiro (2011), a experiência do PAIC no eixo Alfabetização, propôs articulação da formação de professores ao currículo e à distribuição de material estruturado, focando na prática em sala de aula. A Secretaria da Educação – SEDUC em cooperação com os municípios, enfatizou como objetivo a utilização de metodologias de alfabetização em sala de aula. Nesse sentido, foram realizadas atividades rotineiras em sala de aula e tarefas de casa, além de acompanhamento pedagógico.

No Paic, os materiais estruturados são oferecidos como uma base para o professor, que é estimulado a exercer sua criatividade na preparação das aulas a partir do que é proposto. Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continuam sendo distribuídos às escolas cearenses, que são orientadas pela Seduc a usá-los de forma complementar (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011, p. 20).

As ações de formação docente continuada do MAIS PAIC estabeleceram como finalidade dar apoio aos professores no planejamento das aulas, bem como no uso articulado do material estruturado e em seus aspectos curriculares e pedagógicos, estimulando no professor práticas reflexivas sobre o tempo e o espaço escolares. Nesse contexto, verifica-se nas falas das professoras correspondência com os objetivos da política. Na visão das professoras, a formação recebida contribuiu para a organização das ideias no planejamento das aulas, estimulou a reflexão sobre a prática e proporcionou momentos de troca de experiências entre os participantes. Esses aspectos colaboraram para a prática da alfabetização.

7.4 Identidade Pessoal, Profissional e a Valorização Profissional

Quadro 3. Identidade Pessoal, Profissional e a Valorização Profissional

2. Categoria de análise	Identidade Pessoal, Profissional e a Valorização Profissional
--------------------------------	----------------------------------------------------------------------

<p>Unidades de registro identificadas no conteúdo das entrevistas (palavras-tema)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodologia ✓ Crescimento profissional ✓ Olhar reflexivo ✓ Aprendizagem da criança ✓ Material estruturado ✓ Quebra de estruturas ✓ Troca de experiências ✓ Formação contextualizada ✓ Resistência
---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Identidade Pessoal e Profissional

Professoras alfabetizadoras

Professora (A)

Com certeza, sempre a gente refletia nossa prática. Dá uma parada pra refletir, né, as nossas ações. Elas são de fundamental importância. Então, quando veio essa formação do PAIC, ela veio pra realmente trazer essa reflexão, né? Que tipo de professor? Como é que eu ajo? As minhas atitudes melhoram ou de uma certa forma paralisam as vezes, né? Porque a gente também já tem uma formação que a gente já traz com a gente, né, um conhecimento de educação, e que as vezes, acaba reproduzindo esses modelos. E nem sempre é o mais adequado, né, que vai ajudar nossas crianças a avançarem. Então, a formação do PAIC, ela veio nesse sentido da gente refletir as nossas ações, repensar as nossas ações e construir novas propostas de alfabetização que, de fato, pudesse vir a ajudar fazendo com que nossos alunos avancem.

Professora (B)

Assim, eu vejo por exemplo, nos trouxe uma reflexão sobre o fato de que o alfabetizar não pode ser uma coisa engessada, né? Que a gente pode buscar novas estratégias, né, novas possibilidades e que é exatamente nesse buscar que acontece o crescimento. Então assim, acho que trouxe esse novo olhar pra prática de alfabetizar. O projeto de uma forma geral trouxe esse novo olhar, né? A formação chegou pra gente trazendo uma nova proposta. Não é mais o ba be bi bo bu, só isso...a criança aprende praticando, vivenciando histórias, jogos...

A metodologia utilizada, de modo organizado, contribuiu para se repensar a forma como estavam ensinando. Isso trouxe reflexão sobre os métodos de ensino engessados e sobre

a prática. Que o crescimento acontece quando se buscam novas estratégias, novas possibilidades. A formação trouxe uma nova proposta, um novo olhar para a prática de alfabetizar, um olhar mais reflexivo. Não se limitando apenas ao Ba Be Bi Bo Bu. Com essa proposta, a criança aprende praticando, vivenciando histórias, jogos, etc. Auxiliou na compreensão de como se desenvolve e consolida a aprendizagem na criança, além de compreender o seu papel nesse processo. E o material estruturado despertou para essa compreensão. Esses momentos fortaleceram e fizeram crescer como professora.

Professora (B)

Durante a formação essa troca de experiências, né, entre os docentes, isso era algo que ... assim, se destacava. Havia uma troca de experiências, de verdade. Eu acredito assim, muito rica, por sinal. Porque era nessa troca de experiências onde a gente aprendia novas estratégias, novas metodologias, como trabalhar determinados conteúdos, né? E era dessa forma.

Professora (C)

Era um monte de professora dentro de uma sala querendo melhorar como alfabetizadora e achando que aquilo era loucura, que aquilo só podia não dar certo, que o jeito certo era do jeito que já era: o ba be bi bo bu todo dia até o menino aprender. Teve que quebrar as estruturas do professor e foi na formação que isso aconteceu. A formação primeiro quebrou o que a gente tinha acimentado, endurecido no nosso aprendizado, na nossa cabeça pra gente poder criar um jeito novo e aceitar o método pra poder a gente trazer pra nossa sala de aula.

Foi na formação que houve uma quebra de estruturas no professor. De acordo com os relatos, houve momentos de troca de conhecimentos e experiências entre os participantes. Isso despertava no professor o desejo de melhorar sua prática em sala de aula. Além disso, as professoras relataram que havia um espaço para exercer autonomia diante de algumas situações. Que os momentos de formação proporcionavam novas ideias que faziam refletir e pensar novas ações para se aplicar em sala de aula. Mas a mudança não era imediata, pois trata-se de um processo interno, dentro do profissional.

Professora (B)

Quando você vê apenas teorias, né, e estudos, isso não fica muito claro, né? Nem sempre os professores, na verdade, têm aquele tempo nos seus “N” afazeres, né, pra tá lendo muito. Então, a formação ela trazia algo muito legal que era além da questão teórica, também a questão prática, né? E eu percebi que uma das coisas que

o grupo gostava muito era exatamente a questão das práticas de vivências em sala de aula.

No que se refere à formação contextualizada, enfatizou-se que o tempo todo isso era vivenciado. Havia sugestões de vivências na sala de aula, buscando conciliar a teoria com a prática. O material estruturado era fundamental na formação e não era utilizado de forma engessada. Havia uma liberdade para adequá-lo em sua realidade. Conforme relato, verificou-se na formação a valorização de experiências e saberes trazidos pelas professoras.

Coordenação Pedagógica

Eu acho que foi assim extremamente positivo. Porque como eu lhe disse no início a gente percebia nos profissionais a resistência e achavam que aquilo dali não ia dar certo, que era muita coisa. Que nem todo mundo ia conseguir se apropriar daquilo tudo. Mas aí com o processo formativo e com a prática, né, cada vez mais elas foram se apropriando da prática e foram colhendo os resultados. Elas viram que o caminho era aquele mesmo, né? É tanto que as professoras que passaram pelo uso desse material e das formações elas trouxeram aquilo ali é... como se fosse aquela confiança de que aquele material ali realmente ia fazer com que a criança aprendesse. Então, elas se apropriaram daquele material, daquele livro, de saber uma sequência, até mesmo pra ampliar em outras situações, né, pra ir além daquilo ali que tava sendo proposto, que é o que eu via muito aqui na escola. Às vezes, a gente aplicava o material, mas também conseguia ir além, tirando coisas daquele material e utilizando outros tipos de instrumentais de alfabetização, entendeu?

A formação foi descrita como sendo positiva nesse aspecto. No decorrer do processo formativo e das vivências em sala de aula, as professoras ganharam maior confiança no material estruturado e isso foi gerando resultados. A partir disso, elas compreenderam que podiam em suas práticas ir além do que orientava o material. Quando as docentes se apropriaram da fundamentação teórica elas ressignificaram sua prática, desenvolvendo mais autonomia e reflexão em sala de aula.

Gestão da escola

Ah, os professores eles... é como eu te disse, essa questão da identidade o PAIC colaborou, porque quando o professor começou a perceber que o aluno estava aprendendo, né? Que aquilo que ele tava fazendo em sala de aula tava dando certo, então, começou a motivar. Então, o professor começou a abraçar o projeto, a proposta, né? Porque é como eu lhe falei, tudo tem que ser direcionado. Tudo tem que ser trabalhado. A gente vai na questão da conquista e dizendo o por quê da importância. Eles incorporaram, se apoderaram daquele trabalho, né, que estava dando certo e que, assim, inclusive, eles ficavam ansiosos quando começava o ano letivo, eles diziam: quando é que começa a chegar o material do PAIC? Pra gente começar a trabalhar cedo, porque no final do ano já tinham as avaliações do SPAECE. Então, era assim... era todo um trabalho contínuo. Eu acho que tudo que vem de conhecimento agrega, né? Eu acho que eles agregaram muito conhecimento para a formação deles, né? Porque tem muita gente que acha que fazia a coisa certa e não fazia, né? Ah, eu sou paiqueana há vinte anos, mas você pode tá fazendo há

vinte anos a coisa errada. Então, quando tem esse direcionamento, né, a própria identidade ... ele se reconhece como professor a partir do momento que ele vê que o trabalho dele tá fluindo, né? E que as crianças estão aprendendo porque só existe o ensino-aprendizagem se tiver essa via de mão dupla, esse feedback.

Conforme relato, a identidade pessoal e profissional foi sendo constituída a partir do momento que as professoras perceberam êxito na aplicação da metodologia do PAIC em sala de aula. Ou seja, quando se apoderaram do seu exercício profissional, quando verificaram que os alunos estavam aprendendo e quando entenderam a importância desse trabalho direcionado, elas foram se reconhecendo como professoras. Além disso, agregaram conhecimento à sua prática. A formação contextualizada evidenciava-se quando as professoras trabalhavam as dificuldades dos alunos tendo como referência a avaliação diagnóstica realizada na escola e o material estudado no PAIC. Outro aspecto ressaltado é que o professor ainda apresenta certa resistência com relação à sua formação. Mas no momento em que ele sai da zona de conforto, ele passa a refletir sobre sua prática. E essa experiência foi exitosa na escola.

Quadro 4. Valorização Profissional

2. Categoria de análise	Valorização Profissional
Unidades de registro identificadas no conteúdo das entrevistas (palavras-tema)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil profissional ✓ Opinião do professor ✓ Premiação ✓ Reconhecimento profissional ✓ Valorização financeira

Valorização Profissional

Professoras alfabetizadoras

Professora (A)

Eu acho que com esse programa veio é... enfatizar que não pode ser qualquer pessoa que vai pra uma alfabetização, tem que ter um perfil, entendeu!? Eu acho que também houve esse despertar. O perfil do profissional alfabetizador não pode ser qualquer dono de casa que tá lá à toa e bota pra tomar né conta do ler e escrever do filho dos outros não. Então, eu acho que veio esse despertar, entendeu!? Eu acho que

o fato da gente tá ali né, de despertar o conhecimento, queira ou não, sim. Porque é como dizer assim: esse profissional ele existe e precisa ser cuidado porque ele tá cuidando de outras né... de um bem maior que é a criança né, é um patrimônio a criança, vai ser o futuro né cidadão aí, então, a formação sinaliza que valoriza, né, o professor.

Professora (B)

A nossa opinião também na formação ela é importante. Eu acho que isso aí é uma espécie de valorização também... Então assim, a minha opinião é importante. Será que aquele formador está atendendo as minhas necessidades? Então, se a minha opinião é importante eu sou valorizada, não é verdade!?

Professora (C)

Vou dar um exemplo ótimo: por alguns anos a gente tem visto aí, como você já viu, o Saraiva Leão se destacando e eu não sei direito eu acho que parte da prefeitura, mas tem o apoio do governo do estado, a gente recebe prêmios por conta da gente ter feito as crianças estarem alfabetizadas na idade certa. O Saraiva Leão está sempre entre as três melhores há alguns anos, e já fomos a terceira de Fortaleza e a gente está sempre na nossa regional entre as melhores. A gente vê a valorização do nosso trabalho e aí a gente recebe um prêmio. Se você for na nossa sala de aula elas são todas climatizadas. A climatização da nossa sala de aula foi o prêmio das nossas crianças. A escola em si, a criança sendo premiada como a valorização do nosso esforço. Quando a gente vê a nossa escola sendo vista como uma escola que faz o trabalho. Agora em relação ao professor mesmo a gente vê ainda que a gente precisa lutar muito. A gente tem muito entrave.

Conforme depoimento das alfabetizadoras, participar dessa formação já é uma valorização. O programa trouxe um despertar sobre o perfil profissional da alfabetização. Ou seja, para atuar na etapa da alfabetização é necessário ter um perfil adequado. A valorização profissional efetiva-se quando a opinião do professor é importante. Ademais, as professoras enfatizaram que a valorização também se traduziu através do recebimento de prêmios, em virtude dos bons resultados alcançados em alfabetização pela escola, destacando-se entre as melhores do distrito. Mas, também ponderou que ainda há muito que reivindicar nesse processo de valorização profissional.

Coordenação Pedagógica

Coordenação pedagógica

Devido a esse processo formativo, o que é que a gente vê? A gente vê um profissional, assim, na questão... autoestima, é... aquele profissional que se apropriou do trabalho dele. Hoje eu acho que ele se olha assim: eu sei o que é que eu faço, né, ele argumenta. Eu costumo até dizer, devido esse processo formativo, eu acho que são os melhores alfabetizadores que estão na rede municipal. Os maiores alfabetizadores estão na rede municipal. Passaram por um concurso pra estar dentro do município, receberam o processo de formação e na escola pública você trabalha com uma diversidade de níveis de aprendizagem e de níveis sociais, né, que influenciam nessa aprendizagem e eles já sabem o caminho que devem percorrer.

Com esse processo formativo, percebeu-se um profissional com uma melhor autoestima, com maior reconhecimento profissional e mais autônomo em seu trabalho docente.

Gestão da escola

Gestão da escola

A maior valorização do professor é a valorização que ele reconhece, é a financeira, né? Porque só o nome saindo no diário oficial premiado não enche barriga de ninguém, né? Mas assim, como é que o PAIC ajudou? A partir do momento que o menino... por exemplo, lá na escola os professores tiveram uma época que a escola tirou nota dez que eles foram... tinha um recurso que a gente podia dividir. Mas depois, realmente, a valorização era só ver mesmo os meninos aprendendo, a escola premiada. Mas assim, financeiramente, eles recebendo, não. Não teve essa valorização não.

A valorização profissional percebida foi ver a aprendizagem das crianças se consolidando e a escola sendo premiada. Mas financeiramente, não houve valorização.

Referencial teórico

Nas palavras de Nóvoa (1992), as ações de formação docente devem ser concebidas como um investimento pessoal, estando fundamentadas em uma perspectiva crítico-reflexiva e autônoma, com vistas à construção de uma identidade pessoal e profissional. É fundamental que o processo formativo ultrapasse a noção de acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. As ações de formação devem ser constituídas pela reflexividade crítica sobre a prática e pela ressignificação de uma identidade pessoal.

Nesse processo formativo, a troca de experiências é importante, pois fortalece o processo, possibilitando ao docente assumir o papel de formador e formando ao mesmo tempo. A formação também deve colaborar para a constituição da identidade profissional do professor, estimulando uma autonomia contextualizada que objetive uma formação de professores reflexivos, participantes ativos de seu próprio desenvolvimento.

Em contribuição ao estudo, Imbernón (2010) destaca que durante a formação continuada o profissional vai assumindo uma identidade docente, isso significa assumir a posição de protagonista, de sujeitos do processo, e não objetos dele, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros.

Pimenta (1999), por sua vez, argumenta que a identidade profissional se constitui a partir da significação e revisão social da profissão. Ou seja, a formação docente deve ser permeada por significados, sejam estes, valores, a sua profissão, experiências de vida, saberes, inseguranças, angústias, habilidades, dentre outros.

Em relação à valorização profissional, verifica-se que o protocolo de intenções, instrumento criado à época do PAIC, apresenta os seguintes objetivos específicos:

1) *Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente;*

2) *Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho.*

7.5 A formação docente continuada e os resultados alcançados em alfabetização

Quadro 5. A formação docente continuada e os resultados alcançados em alfabetização

3. Categoria de análise	A formação docente continuada e os resultados alcançados em alfabetização
Unidades de registro identificadas no conteúdo das entrevistas (palavras-tema)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre a prática ✓ Material estruturado ✓ Engajamento da escola ✓ Participação da família ✓ Premiação ✓ Pandemia

Professoras alfabetizadoras

Professora (A)

É como eu havia dito... a formação, a partir do momento que a gente começou a repensar a nossa prática, a refletir, então a gente começou a mudar um pouco a nossa forma de pensar o aluno, como é que o aluno vê a leitura e a escrita, né, as próprias estratégias, tipo assim... Então, lá eles traziam atividades, a gente também tinha a

troca de experiência na sala de aula, que isso é muito rico. Eles tipo assim... no próximo encontro a pessoa já ia trazer mais ou menos uma experiência que tinha dado certo na sua sala. Então, essa troca de experiência, pra mim isso aqui veio com a formação do PAIC, isso foi novidade, essa troca de experiência e o PAIC, ele trouxe esse saber né, o que o outro sabe que deu certo e aí eu trago pra minha sala. Melhorou a minha ação em sala de aula. Isso foi muito importante com a formação do PAIC. Com certeza, o material, toda a proposta pedagógica de alfabetizar, ela assim... o material é muito rico, o material que realmente até então a gente não tinha, a gente ficava catando as coisas. Então, a gente tinha uma proposta de fato, uma proposta que tinha começo, ela tinha continuação. É um material muito rico! O material estruturante do PAIC, a forma como eles estruturaram a coisa só veio melhorar a alfabetização porque até então a gente só era praticamente folhinhas xerocadas que a gente ficava catando e não tinha continuação. Eles tinham uma continuação, é estruturante e eles davam continuação.

Professora (D)

Eu acho que contribui na medida que a gente vê outras é... outras experiências. A gente vai aprendendo mais com outros colegas, com a formadora lá, né, dividindo as experiências. E vai aprimorando a nossa prática em sala de aula. Então, eu vejo que dessa forma contribuiu.

De acordo com as professoras, a partir das reflexões sobre a prática, vivenciadas durante a formação, elas começaram a mudar a forma como viam o aluno no decorrer do processo de leitura e escrita. A proposta pedagógica, o planejamento das aulas, o material estruturado, as atividades propostas e a troca de experiências exitosas entre os participantes foram aspectos fundamentais para a melhoria na aprendizagem dos alunos. O PAIC é um programa que tem uma política de continuidade e isso gerou bons resultados para a escola.

Relataram ainda que o envolvimento de toda a equipe pedagógica, coordenação e professores, além da participação da família, favoreceu aos bons resultados em alfabetização e que a conquista foi da escola como um todo. E mesmo a escola situando-se em uma área de periferia com todos os seus problemas de violência, o engajamento de todos os profissionais da escola também motivou a participação da família.

Professora (B)

Eu acho assim é... o envolvimento de toda a equipe pedagógica, né, porque em momento algum nós nos sentimos sozinhos. A gente teve apoio da coordenação, o grupo de professores também é um grupo muito unido. Então, assim, essa troca de experiências ela traz um ganho muito grande pra toda equipe pedagógica. Então, eu costumo falar que a conquista da escola ela é uma conquista que é feita em conjunto. Não existe professor X, professor Y, não. Existe a equipe. Porque a gente trabalha com a equipe, a gente trabalha com a família, né, da criança. Alguns mais, outros menos. É bem verdade, outros quase nada colaboram, né, mas a gente procura trabalhar em comunidade mesmo. É claro, que existe sim os desafios, né? Nem sempre é... o contexto da comunidade tá favorável pra trabalhar, vamos dizer assim... de uma forma mais proveitosa. Mas a equipe se esforça muito pra que isso aconteça.

Se for preciso trabalhar até um pouquinho fora do horário, ocorreu sim, pra que a criança tivesse o ganho que teve.

A sistematização, organização e estruturação advinda do PAIC contagiaram os profissionais da escola, motivando-os a se organizarem e estudarem mais, e melhorarem suas estratégias pedagógicas. O trabalho em conjunto e o objetivo em comum de todos os profissionais da escola foram pontos fundamentais para o progresso alcançado na aprendizagem dos alunos. A formação colaborou no sentido de ter propiciado a troca de novas ideias, bem como a partilha de estratégias para auxiliar alunos em dificuldade. Ressaltaram que a ludicidade do material impactou significativamente no processo de aprendizagem das crianças.

Professora (C)

Com certeza, a formação colabora muito porque a gente vai lá e senta com um monte de outros alfabetizadores e a gente fica absorvendo ideias. A gente absorve o que um fez, o que a outra fez e aplica-se do jeito que a gente quer, com a propriedade do professor. Mas é na formação que a gente absorve ideias legais. Aqui na escola, no nosso planejamento, tem só a minha ideia e a ideia da minha colega. Quando eu vou pra uma sala que tem cinquenta professores alfabetizadores, com certeza eu venho de lá com ideia nova. Com jeito novo de aplicar uma atividade.

Professora (B)

Mas assim, eu vejo que o que se destaca muito na nossa escola é exatamente o trabalho ali no miudinho, vamos dizer assim... tipo, a criança tá apresentando determinada dificuldade. Isso não é visto ... ah... é apenas mais um. Não. Aquela criança tá com determinada dificuldade, o professor chega junto, é pensado em alguém para ajudar aquela criança, entende? O professor sinaliza para a coordenação, né, e busca estratégias de como vai trabalhar as dificuldades daquela criança. Não é uma coisa que passa sem ser visto não. Mas existe sim, esse cuidado, sabe? A criança ela é avaliada em todos os seus ângulos, né, no grupo social em que ela tá inserida, nas questões cognitivas, emocionais, intelectuais, em tudo. Esse olhar mais criterioso é pra quê? Qual a finalidade desse olhar? Pra elaborar estratégias, né, de como eu vou trabalhar essas questões. É claro, que nem sempre dá pra trabalhar com todos como a gente gostaria porque demanda tempo, demanda pessoal, demanda recursos, demanda muita coisa. Mas existe essa preocupação sim, né, e tipo assim, criança ela precisa apresentar resultados. Porque não é resultado de uma sala específica. É algo que é da escola.

Com os resultados verificados nas avaliações diagnósticas realizadas na escola, a gestão pedagógica e os professores buscaram trabalhar com metas e, a partir disso, construíram-se novas estratégias de ensino para trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem. Nesse sentido, a criança era avaliada em seus aspectos interpessoais, cognitivos e emocionais. Ou seja, havia um trabalho com cada aluno que apresentasse algum

tipo de dificuldade. Ademais, havia também um trabalho voltado para a questão da indisciplina discente, procurando manter sempre comunicação com a família.

Professora (C)

Eu sei que a nossa escola é tida, o Saraiva Leão é tido... nós estamos no ranking das escolas, nós somos a primeira escola, a número um do distrito VI na alfabetização. Porque nos últimos anos, antes da pandemia, nós estávamos em primeiro lugar na regional VI e ganhamos prêmio como escola nota dez. Nós ganhamos prêmio como a terceira melhor escola de Fortaleza. Por conta do serviço itinerante que todo mundo aqui dentro dessa escola tem.

Por fim, foi relatado que o serviço dedicado por todos os envolvidos resultou em premiação como escola nota dez, antes da pandemia. A escola destacou-se como a primeira em alfabetização no distrito VI e como a terceira melhor escola de Fortaleza.

No contexto da pandemia as ações de formação docente tiveram que ser adaptadas. No início, não houve por questões de organização. Somente a partir do segundo semestre que começaram as formações, de modo remoto, pelo google meet e mensalmente. Foi trabalhado o material do PAIC em seus aspectos teóricos e acrescentado assuntos relacionados às questões emocionais tanto dos professores quanto dos alunos, devido às dificuldades do período pandêmico. Houve a formação, mas não com a mesma qualidade. Nesse período, diante das diversas dificuldades, foi crucial o olhar do professor sobre cada criança.

Professora (A)

Assim, no começo eu acho que não houve muito porque acho que tava todo mundo tentando se organizar, todo mundo se encontrar. Depois acho que foi no segundo semestre, senão me engano, que começou ter essas formações online pelo google meet. Aí teve as formações que eram uma vez no mês. (...). Foi trabalhado muito essa questão emocional, tanto o emocional do professor como a questão emocional das crianças. Que a gente é... trabalhasse as atividades de uma forma voltada também pra esse olhar de cuidar da emoção das crianças e também das nossas emoções.

Professora (B)

Então, assim... nós não ficamos soltos. De jeito nenhum. Existia todo um acompanhamento da equipe pedagógica, né? Onde a gente colocava as dificuldades que nós encontrávamos nas nossas crianças para a coordenação. O que a gente podia fazer pra ajudar? Que estratégias a gente podia traçar pra chegar junto daquelas crianças que ainda não conseguiam. Estava muito difícil todo o contexto da pandemia. Família que não tinha recursos tecnológicos, família que não tinha, vamos dizer assim... a própria questão da escolarização não tinha. Que estratégias nós iríamos pensar para trabalhar com essas famílias que não tinham esses recursos? O que a gente poderia fazer a respeito? A gente também tinha alguns textos que traziam sugestões de como trabalhar os conteúdos no momento da pandemia. A

gente tinha esse apoio dos formadores, sabe? Eles traziam esse material pra gente. Colocavam tipo, no grupo, né, a gente tinha acesso a esse material, no meet. Na plataforma era disponibilizado esse material pro professor acessar, e enfim, era muito legal. Eram slides, vídeos, sabe? Que traziam experiências também de outros professores, sabe, até alguns estudiosos também. Muito legal! Como eu te digo, nós não ficamos soltos. De jeito nenhum.

Conforme relatos houve apoio da equipe pedagógica e dos formadores no sentido de orientar como seriam trabalhados os conteúdos ou quais estratégias poderiam ser implementadas nesse período. Os professores podiam levar as dificuldades identificadas para os momentos da formação. No ambiente de aprendizagem eram disponibilizados textos, slides e vídeos de experiências e de teóricos para auxiliar os professores. Nos encontros virtuais haviam discussões e atividades a serem respondidas.

Em relação à aprendizagem dos alunos no período da pandemia, as docentes relataram que foi bem mais lenta e que decaiu muito. Isso foi verificado ainda mais quando as crianças retornaram ao ensino presencial, pois estavam com muitas dificuldades. Crianças que no final do ano já eram para estar lendo frases e até pequenos textos, não estavam reconhecendo nem as letras do alfabeto. Hoje verifica-se que as turmas estão bem heterogêneas, crianças com um nível bem baixo e outras com um nível bem elevado em aprendizagem. Poucos foram os alunos que conseguiram alcançar um nível melhor de aprendizagem. Isso acontecia quando havia um acompanhamento mais de perto da família.

Professora (A)

Vamos dizer que eu devo muito assim ao nosso esforço junto com a parceria da família aqueles que tiveram um nivelzinho melhorzinho de aprendizagem que vamos supor que de uma certa forma conseguiram algumas habilidades que são necessárias para aquele ano. Mas foram mínimas. Decaiu muito. Uma queda. É tão provável que teve que correr agora, como eles voltaram ano passado a gente viu a dificuldade deles na sala. Criança que nessa altura do final do ano já tá lendo frases, até pequenos textos. Crianças chegaram vamos dizer que é... quase mais da metade não reconhecia ainda o alfabeto, mesmo a gente tentando trabalhar. Mas porque a família também do outro lado tava frágil, né?

Professora (C)

Com certeza, foi mais lenta a aprendizagem. Foi mais lenta.

Professora (D)

Decaiu muito. Eu acho assim que a pandemia veio pra atrasar mais não sei quantos anos a educação. E foi muito... a gente tá sentindo agora os impactos. Tá sendo muito difícil. Eu peguei alunos que não estudaram dois anos, que era pra ter feito o infantil quatro e cinco. Não fizeram. Aí entraram agora no primeiro ano como se nunca tivessem estudado, nunca estudaram, né? E aí, a gente tá vendo na pele que foi um atraso muito grande na educação. Os que a gente viu que conseguiram

avançar e atingir o objetivo no final do ano foi aqueles que a família era bem estruturada, que a família ajudou, fez tudo direitinho. Como a gente dizia no grupo: a família fez. Aí o aluno avançou. Mas a gente sabe que não é a realidade de muitos. Muitos não têm essa estrutura familiar. Muitos não tinham condição de tá ensinando os filhos, porque não sabiam. Mesmo a gente orientando não conseguiam, entendeu? Então, esses aí, ficaram com muita dificuldade e hoje tão lá no segundo ano apresentando essas dificuldades e a gente tá tendo que correr atrás pra conseguir ajudá-los.

De acordo com as professoras foi um período muito difícil, pois tinham famílias que não tinham recursos tecnológicos ou não tinham escolarização para ensinar seus filhos. Houve famílias que demonstraram uma dedicação significativa com a aprendizagem dos filhos. Por outro lado, houve aquelas que não deram a atenção necessária a suas crianças, devido a vários motivos. Esses que não tiveram um acompanhamento mais próximo da família, a aprendizagem foi prejudicada. Segundo relatos, a pandemia atrasou muito o processo de aprendizagem dos alunos e os impactos estão sendo verificados agora.

Coordenação Pedagógica

Teve tudo a ver, né? Através dessa aquisição desse conhecimento, que a gente trouxe para a prática foi que possibilitou a gente alcançar esses índices de alfabetização das crianças. Na verdade, eu acho que você já pode ter percebido em outras falas. Não é só uma situação, é toda uma... é o contexto formação, prática profissional, utilização de material estruturado e avaliação. Avaliação com construção de metas. Então, é todo esse contexto que permite que a gente alcance bons resultados.

A apropriação de conhecimento, através da formação, com sua aplicação na prática contribuiu para os altos índices em alfabetização. Porém, esse sucesso em aprendizagem foi resultado de um conjunto de fatores, a saber: formação, prática profissional, material estruturado, o acompanhamento da gestão pedagógica, o planejamento e a avaliação. O material por si só não teria êxito.

Em 2014, a Escola Saraiva Leão recebeu o prêmio escola nota dez, mas sendo apoiada por uma escola de Varjota que apresentava nota muito boa no SPAECE. Assim, houve uma interação entre os profissionais das duas escolas. A partir daí, a Escola João Saraiva Leão começou a avançar mais. Em 2015, conseguiu o índice adequado em alfabetização. Começou então a caminhar sozinha, evoluindo em seus índices de aprendizagem. No ano de 2019 a escola possuía o maior número de crianças nesse ciclo, e ficou em primeiro lugar em alfabetização no distrito de educação, atingindo a nota de quase 240 em proficiência. E no quinto ano, a escola com cerca de cento e noventa e seis alunos conseguiu o primeiro lugar em português e o segundo em matemática no SPAECE 2019. A instituição escolar ainda ficou entre os dez maiores IDEB de Fortaleza, além do terceiro lugar entre as escolas do distrito VI.

Nós ficamos com a meta do IDEB muito além do que era para ter. A meta para 2022 era 5.6. Em 2019 a gente ficou com 7.1. Quer dizer, muito além da meta que se esperava com a própria aplicação do programa do PAIC. Tá entendendo? Mas a gente conseguiu essa meta porque os meninos se alfabetizando na idade certa e aí tinha todo o processo acompanhado por esse material do PAIC.

Em relação à aprendizagem dos alunos, percebe-se que a formação repercutiu em todo o aprendizado deles. Em 2019, as crianças do primeiro ano encontravam-se adequadas no ciclo de alfabetização. Do primeiro ao quinto ano, com exceção do segundo ano, era acompanhado pelo PAIC. As crianças do primeiro ano eram alfabetizadas na idade certa e saíam do quinto ano adequadas em português e matemática. Em 2019, a escola superou a meta do IDEB que era esperada para 2022. A meta para 2022 era 5.6 e a escola ficou com 7.1. Os alunos saíram com o nível adequado em português e matemática nesse mesmo ano, verificados através do SPAECE e SAEB. Os alunos do quinto ano que migraram para outras escolas destacaram-se em virtude da melhoria em aprendizagem e começaram a participar de olimpíadas no mesmo nível que escolas particulares.

No que se refere ao período de pandemia, as formações aconteceram por meio de um espaço de aprendizagem virtual, além de encontros através do google meet. Além dos professores, a coordenação também recebeu formação pelo google meet, onde podiam, entre eles, realizar estudos e planejamentos. Havia um calendário de formação com as demandas do distrito de educação. Os encontros eram mensais e neles eram propostas atividades, além de discutidas sugestões e estratégias de como trabalhar o material estruturado, buscando sempre um feedback das ações.

Coordenação pedagógica (1)

Continuaram. Tanto a formação que é feita através da gente, coordenador pedagógico, quanto a do distrito, né? Foram todas feitas no espaço chamado EAV (espaço de aprendizagem virtual) pelo Distrito de Educação. Elas também tinham formação através do google meet. Além desse espaço, que é uma sala de aula no ambiente google classroom tinha a parte que era escrita, que elas liam lá os trabalhos e entregavam. Nós coordenadores também recebemos formação também da mesma forma e nós também planejávamos e fazíamos estudos através do google meet, coordenação e professor.

Coordenação pedagógica (2)

A gente tinha um calendário de formação realmente de acordo com as demandas do distrito. Então, a gente tinha mensalmente, né, por série e nesse dia as professoras ficavam online pra assistir à formação com as formadoras da SME, né? Elas tinham as demandas delas, os temas, é... sobre o material, sobre avaliação. Eram reuniões online. Tinha a formadora, né, e os professores. Aí, eles tinham uma temática. Vamos supor... é... apresentava o material. Então, como é que a gente vai trabalhar esse material estruturado? Vamos dar a ideia de uma atividade. Como é que vocês vão trabalhar essa atividade? Eles não dão a coisa pronta pra gente. Eles dão sugestões, né?

O processo de alfabetização ficou muito prejudicado. A aprendizagem decaiu muito, pois foi um período muito difícil. Em uma sala de vinte alunos, cerca de trinta por cento ou um pouco mais não tinham o acompanhamento adequado. As ações da escola e o acompanhamento das famílias eram cruciais neste momento. Mesmo com os prejuízos em alfabetização, durante a consolidação dos resultados, verificou-se um patamar bom, com cerca de quarenta a cinquenta por cento de alunos alfabetizados. Para se verificar o impacto da pandemia no processo de alfabetização, no ano de 2022 foi realizado no mês de maio o SPAECE diagnóstico. Foi aplicado com alunos do segundo e quinto ano.

Coordenação Pedagógica (1)

Na verdade, esse processo de alfabetização ficou muito prejudicado nesse período de pandemia. Pra falar a verdade eu não acompanhei o primeiro ano, ano passado. Eu acompanhei até 2019, aí 2020 passou para a outra coordenadora. Ela que acompanhou esse período da pandemia. Eu acompanhei o processo de alfabetização do segundo ano, né? No início agora de 2022 os meninos fizeram SPAECE. Que é o chamado SPAECE diagnóstico. Não existe esse SPAECE. Eles fizeram extraordinariamente para ver o impacto da pandemia no processo de alfabetização e eles fizeram tanto no segundo ano quanto no quinto.

Coordenação Pedagógica (2)

No período da pandemia, a aprendizagem teve uma decaída grande como eu lhe disse. Com todos esses aspectos quando a gente ia consolidar os resultados a gente ainda conseguiu um patamar bom, na faixa de quarenta à cinquenta por cento alfabetizar online.

Gestão da escola

Só tudo, só teve. Teve sim. Esse trabalho direcionado com certeza ele gerou os resultados de excelência, né? Porque os professores já trabalhavam com aquele norte, né, o que eles iriam fazer e o material do PAIC é excelente, é muito bom! A gente lá, a gente fazia um trabalho como eu te disse muito casado, né? Eram os professores, nós da gestão, coordenação. Então assim, tinha muita parceria, né? As famílias elas abraçavam mesmo a causa. Eram feitas reuniões de pais. Reuniões com os professores. Eram resultados, projetos de frequência para os meninos não faltarem. Era muita ação, né?

A formação teve tudo a ver com os resultados alcançados, pois o trabalho direcionado do PAIC gerou os resultados significativos. Com relação ao diferencial da escola, a gestão ressalta que existia um trabalho de parceria entre professores, coordenação e gestão, além da participação da família que foi fundamental para o sucesso em aprendizagem. No que

concerne aos resultados em aprendizagem do segundo e quinto anos, a escola ganhou prêmios em dinheiro de 2014 a 2019, por meio do SPAECE.

Gestão da escola

A gente participou do SPAECE. A gente ganhou prêmio do SPAECE 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, né, e 2020 e 2021 foi suspenso por conta da pandemia. A escola ganhava prêmios vinte mil, dez mil. Teve uma época que nós ganhamos cinquenta mil porque foi prêmio do segundo ano, do quinto ano de aprendizagem na idade certa tanto do segundo ano quanto do quinto. Aí, do quinto ano proficiência em português e matemática.

No contexto da pandemia, presenciou-se um retrocesso. A gestão não participou das ações de formação, mas relata que ocorreram com os professores para orientar na condução das aulas. Em relação à aprendizagem dos alunos, destacou que foi o caos total. Decaiu bastante e ainda estamos vivendo os prejuízos. Muitas crianças chegaram ao quinto ano sem saber ler. Foram três anos de atraso e isso afetou os alunos tanto no nível intelectual quanto emocional.

Gestão da escola

Na pandemia a gente não tinha resultado porque todo mundo tinha que passar. Não foi retido nenhum porque tinha um parecer que não podia reter. Em relação à aprendizagem foi o caos total. Decaiu muito e ainda vai decair ... e ainda estamos vivendo os resultados caóticos. É como se o menino tivesse passado do segundo ano para o quinto ano. Muitos chegaram no quinto ano sem saber ler. Foram três anos de pandemia, praticamente, então, foram três anos de atraso. Tanto o nível intelectual quanto o nível emocional porque os meninos do quinto ano, do segundo ano chegavam lá parecia bebê. Não teve aquela socialização que existe no ensino presencial.

Referencial Teórico

Sobre o conteúdo da política em estudo, verifica-se que a partir da Lei nº14026/2007 instituiu-se o Programa Alfabetização na Idade Certa, cabendo ao Estado o cumprimento do regime de colaboração, em que dispõe de cooperação técnica e financeira aos municípios com o objetivo de alcançar melhores resultados em aprendizagem. Nesse sentido, no Art. 2º da referida Lei ressalta como finalidade

o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização”.

Em alinhamento ao Protocolo de intenções, instrumento celebrado à época de criação do PAIC, entre os representantes do estado e os 184 municípios, estabeleceu-se como objetivo geral conjugar todos os esforços e garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do PAIC. Dentre os objetivos específicos, pode-se destacar o seguinte:

1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim.

De acordo com Gusmão e Ribeiro (2011), a experiência do PAIC no eixo Alfabetização, propôs articulação da formação de professores ao currículo e à distribuição de material estruturado, focando na prática em sala de aula.

Como resultado das ações promovidas pelo MAIS PAIC, os indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2019, disponibilizados pelo Inep, cuja escala de proficiência é verificada em níveis de desempenho, que vai desde abaixo do nível 1 (desempenho menor que 650) até o nível 8 (desempenho maior ou igual a 825), demonstraram que a proficiência de estudantes cearenses em língua portuguesa foi de 765,50. Na área de matemática, o estado alcançou a média de 769,32. De acordo com essa escala, os dois resultados ultrapassaram a média nacional que é de 750. Ainda em 2019, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE constatou, pela primeira vez na história do estado, que todos os 184 municípios atingiram o nível desejável de alfabetização das crianças ao término do segundo ano do ensino fundamental.

No que se refere ao período da pandemia o SPAECE diagnóstico 2022, referente aos resultados em proficiência do segundo ano da escola João Saraiva Leão, apresentou queda considerável em relação ao ano de 2019. A nota em 2019 atingiu 239,2 pontos, enquanto que no início de 2022 apresentou 128 pontos. Conforme os dados apresentados, desde 2014 foi o pior resultado registrado.

7.6 A formação docente e o contexto das desigualdades sociais

Quadro 6. A formação docente e o contexto das desigualdades sociais

4. Categoria de Análise	A formação docente e o contexto das desigualdades sociais
--------------------------------	------------------------------------------------------------------

<p>Unidades de registro identificadas no conteúdo das entrevistas (palavras-temas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Famílias ✓ Pobreza ✓ Carentes ✓ Pandemia ✓ Desigualdades Sociais
----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Professoras alfabetizadoras

De um modo geral, não foram percebidas ações específicas durante a formação do PAIC que relacionassem o exercício docente ao contexto das desigualdades sociais. O que se verificou foi o respeito às diversas questões sociais. A meta do programa era trabalhar de forma global com o intuito de alcançar a todos. Cabia ao professor, em seu exercício diário, perceber as desigualdades sociais existentes e trabalhar os conteúdos da forma mais adequada.

Professora (B)

Assim, voltada para a realidade da comunidade em si, né, eu não vi não. De verdade, não. Mas eu percebi que havia um respeito às diversas questões sociais.

Professor (D)

Assim, eu não vejo uma ação específica não. Quem faz isso é a gente no dia-a-dia mesmo, porque a gente sabe que muitas vezes em casa eles não têm um pai que sabe ler, uma mãe que sabe ler e, às vezes, não tem. Então, só depende mesmo daqui da escola pra gente puxar e fazer com que o aluno aprenda e se desenvolva, né? E o contexto que eles vivem a gente sabe que é complicado, né? Eles têm um nível muito difícil. No PAIC, o que eles faziam lá era apresentar o material, é... orientar como a gente aplicar, né, mas essa questão assim social, eu não vejo essa ligação assim. Quem mais faz isso é nós mesmos aqui na sala e na escola. Não, eu não vejo assim essa preocupação do PAIC, né, do programa. Como eu te falei, eu peguei há pouco tempo. Eu já peguei já o final, né? Então, eu vi mais foi uma orientação sobre o uso do material, dicas de como desenvolver as atividades, né, de como fazer os alunos avançarem. Agora essa questão social a gente mesmo é que vai percebendo no dia-a-dia cada aluno e vai tentando adequar, né, à realidade deles.

Conforme depoimento das professoras, as crianças que frequentam a escola vivem em bairros como São Miguel, Curió, Guajeru, Lagoa Redonda, Coqueirinho. O contexto em que vivem é caracterizado pela violência, fome, pelo crime, o tráfico de drogas e o desemprego. São crianças bem carentes economicamente. Elas convivem com histórias e cenas de bala, de bandidos na porta da casa delas.

Professora (A)

Eu percebo assim... muitos são... eu acho que pega aqui talvez o pessoal do Curió, pessoal que vem aqui da Lagoa Redonda, do lado do São Miguel. Aí assim é um quadrante bem assim violento, sabe, tráfico de drogas, traficante, tem a questão do desemprego, acho que a maioria nem tem carteira assinada. A maioria acho que é até assim... geralmente faz faxina, a maioria das mães.

Professora (C)

A nossa escola tá na porta do São Miguel. Então, eu só tenho que dizer que aqui fora do nosso muro é muito, muito, muito perigoso. E eles convivem com histórias e cenas de bala, de bandido, de tiro na porta da casa deles. Mas quando entra aqui dentro, tudo se transforma. Aqui dentro reina a paz. Nenhum cabra ruim lá de fora não mexe com a gente aqui dentro. Eu digo para as meninas, eles respeitam o professor, a escola, porque eles foram um dia alunos daqui ou de outra escola.

Por outro lado, verificou-se que após a pandemia houve a migração de um público diferenciado, advindo de escolas particulares do bairro. Isso pode ter ocorrido devido a fatores como o desemprego ou por terem conhecido o bom trabalho desenvolvido pela escola.

Professora (A)

Também eu acho que com a pandemia trouxe também essa nova clientela. Houve uma procura dessa escola aqui, eu não sei se é por conta do desemprego, aí as pessoas tiraram seus filhos dessas escolinhas aqui da comunidade e também tipo assim... por ter um referencial bom, por já ter resultados bons. Porque já é uma escola que há muito tempo tem um trabalho legal.

Coordenação pedagógica

Assim, nós atendemos aqui essa comunidade que é muito carente, né? Atende São Miguel, Guajeru, Curió. A gente atende essa comunidade. É uma comunidade muito carente. Só que assim, se você olhar até o IDE dessa comunidade, ela não vai tá tão baixa. Por exemplo, se pegar o Palmeiras dá mais baixo do que aqui. Mas por que? Porque apesar de ter essas favelas aqui no entorno, a gente também se depara com situações de moradia melhores. Então, aqui o bairro em si é muito misturado, né? A gente atende a lagoa redonda também. Então é um bairro assim muito misturado. Também um índice de pobreza muito grande, porém, além desse índice de pobreza muito grande, a gente tem um... contraste com essas histórias aí... tem condomínio de luxo aqui nessa rua, pegado aqui com a escola tem, aí passa duas casas já tem outro. Aí são os contrastes. Aqui você olha aqui pra frente da escola você acha tudo lindo, né? Se você descer essa aqui que tem aqui na frente abre um mundo pra uma favela. Então, é bem... tem esse contraste aí social.

A coordenadora relatou que a escola atende alunos das comunidades do São Miguel, Guajeru, Curió e Lagoa Redonda. São comunidades bem carentes. Com um índice de pobreza muito grande. Mas, por outro lado, há também no entorno da escola um contexto um pouco mais favorável economicamente. Há um contraste de realidades.

Gestão da escola

Conforme depoimento da gestão, não foram verificadas ações específicas durante a formação do PAIC que relacionassem o exercício docente ao contexto das desigualdades

sócioeconômicas. Essas ações cabiam aos profissionais da escola no trabalho junto às famílias, por exemplo.

Não, do PAIC não. Era mais da gente mesmo. Era ação mais do chão da escola, né? A gente chamando as famílias. Mas assim do PAIC, em relação a isso, não. A gente tinha que garantir que a criança estivesse na escola para que ela pudesse ter a aprendizagem, ter a aula, né, ter o ensino. Mas assim, que o PAIC promovia tais ações, não.

Em relação ao contexto da escola, atendem-se alunos das comunidades do entorno como São Miguel, Mangueira, Coqueirinho, Guajeru e Curió. Comunidades muito carentes, caracterizadas pela violência. Ouvia-se ruídos de bala por todo canto, mas dentro da escola era respeitado. Com a repercussão dos bons resultados da escola, houve migração de alunos de escolas particulares, mas a prioridade continuou sendo a comunidade carente.

A gente atendia as crianças do entorno, né? São Miguel, Mangueira, Guajeru, Coqueirinho, até do Curió a gente recebia aluno também. Comunidade muito carente. Muito violenta. Mas que graças a Deus na escola a gente não tinha problema nenhum. Tinha bala em todo canto. A gente escutava, mas na escola... a escola era muito respeitada, não tinha pichação. Era uma escola assim, modelo em Fortaleza.

Referencial teórico

No contexto das desigualdades sociais, Bourdieu (2007) argumenta que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois dá legitimidade às desigualdades sociais, afirmando a herança cultural e o dom social como sendo dom natural. O autor ressalta ainda que o elemento cultural, transmitido por seus familiares, é fator essencial para o desempenho escolar da criança.

No que concerne ao estudo da formação docente continuada, um ponto importante a ser ressaltado por Nóvoa (1992) é a articulação entre o processo de formação de professores com as organizações escolares. Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional deve manter estreita relação para que assim possam ser promovidas mudanças significativas no contexto educacional.

O autor destaca ainda que a discussão sobre formação docente deve necessariamente estar atrelada a um investimento dos projetos da escola. Além de assumir a posição de produtores da sua própria profissão, além de mudar o profissional, é importante também modificar o contexto em que ele intervém. É a partir dessa mudança integrada entre

os profissionais e seus contextos que pode abrir espaço para novas práticas de formação docente centradas nas instituições escolares.

7.7 Uma avaliação em profundidade sobre a política de formação docente continuada no programa MAIS PAIC

Considerando a perspectiva da avaliação em profundidade, verifica-se que o contexto político que se desenhou a partir da promulgação da Lei n.12.452, de 6 de junho de 1995, denominada de Lei de Municipalização, que dispunha sobre o processo de municipalização do ensino público no Ceará, objetivou a democratização da gestão, a municipalização do ensino infantil e fundamental e a descentralização da administração da rede de ensino do estado. Nesse sentido, o modelo de gestão pautou-se no princípio de colaboração entre estado e municípios.

Posteriormente, a gestão estadual de Cid Ferreira Gomes, período compreendido entre 2007 e 2014, deu continuidade e aperfeiçoamento às concepções implementadas nas gestões passadas. Desse modo, expressa-se de forma mais ampla a política de responsabilização e gestão por resultados. Apreende-se do contexto político sob a perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues 2008) que a nova configuração neoliberal coloca em destaque os termos eficiência, eficácia, competência e resultados. O Programa Alfabetização na Idade Certa originou-se no contexto do regime de cooperação entre os entes federados, princípio previsto na Carta Magna e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o que norteou a política educacional no estado.

Com base nas entrevistas realizadas com professores e gestores da Escola João Saraiva Leão, os sujeitos participantes avaliaram, de um modo geral, como positiva a formação que receberam pelo MAIS PAIC, ressaltando que o programa foi o norte do processo de alfabetização. Porém dentre as falas, destacou-se que ainda há muito a melhorar, pois as ações ainda são oferecidas de forma verticalizada, não sendo priorizado o coletivo e os anseios do professor.

No que concerne ao conteúdo da política, verificou-se que as ações de formação docente continuada implementadas no programa MAIS PAIC contribuíram para a constituição da identidade pessoal e profissional dos professores quando estimularam a reflexão sobre a prática, quando proporcionaram momentos de troca de experiências entre os participantes, o

que colaborou para a prática da alfabetização. Ademais, agregou novos conhecimentos aos docentes, o que gerou crescimento profissional.

Nóvoa (1992) reflete que a formação do professor deve ser compreendida como um investimento pessoal, fundamentado em uma perspectiva crítico-reflexiva e autônoma, objetivando a construção de uma identidade pessoal e profissional. Ademais, deve estimular uma autonomia contextualizada, com vistas à formação de docentes reflexivos e participantes ativos no processo de formação profissional. É fundamental que o processo formativo ultrapasse a noção de acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. As ações de formação devem ser constituídas pela reflexividade crítica sobre a prática e pela ressignificação de uma identidade pessoal.

Aliada à concepção de formação docente continuada, Pimenta (1999) acrescenta que a identidade profissional do professor vai se constituindo permeada por significados, estes, relacionados à sua profissão, prática docente, inseguranças, habilidades e as suas experiências e interações com o outro.

Por sua vez, Ibernóm (2010) argumenta que *a formação continuada passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros*” (2010, p.11).

A utilização do material estruturado colaborou com os aspectos didáticos, auxiliando na organização de ideias. Verificou-se que a metodologia desenvolvida por meio do material estruturado foi importante para a prática do professor, mas percebeu-se que as ações oferecidas pelo programa priorizaram essencialmente uma formação direcionada ao uso do material estruturado, focando na prática em sala de aula, conforme previsto em seus regulamentos.

Sobre a valorização profissional, observou-se que o programa valorizou um perfil profissional para a alfabetização, a opinião do professor e o recebimento de prêmios como recompensa pelos bons resultados em educação. Além disso, colaborou para o aprimoramento da autoestima e autonomia dos profissionais. Por outro lado, a valorização profissional refletiu-se apenas por meio da aprendizagem dos alunos e da premiação da escola, não havendo valorização financeira.

A relação entre a formação docente continuada e os resultados em alfabetização, pôde ser verificada através do estímulo à reflexão sobre a prática, da proposta pedagógica e do planejamento das aulas, bem como da utilização do material estruturado e da troca de experiências entre os participantes. Embora o material estruturado seja muito bem avaliado pelos professores, faz-se necessário ressaltar que apenas a articulação do material estruturado não seria suficiente para alcançar os resultados que foram conquistados. A combinação da metodologia do material estruturado, a parceria da equipe pedagógica juntamente com os professores e a participação da família foram aspectos fundamentais para a melhoria na aprendizagem dos alunos da Escola João Saraiva Leão. Sobre o trabalho colaborativo, Nóvoa (1992) explica que o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional deve manter estreita relação para que assim possam ser promovidas mudanças significativas no contexto educacional.

Conforme relatos das entrevistas, o processo de alfabetização no período da pandemia foi um processo bem mais lento e difícil, ficando bem comprometido. Por meio do SPAECE diagnóstico, realizado no início de 2022, foi possível constatar que os resultados em aprendizagem, após o período de pandemia, foram bastante prejudicados.

No que concerne à trajetória da política de formação docente continuada, é importante refletir que a partir da promulgação da LDB pôde-se constatar, por parte do poder público, o fomento de políticas formativas que buscaram atender as exigências do mundo do trabalho, bem como ajudar na superação dos baixos desempenhos escolares, verificados a partir dos instrumentos de avaliação internos e externos. No caso cearense, observa-se que a política teve início com a experiência exitosa no município de Sobral, sendo posteriormente ampliada para todo o estado do Ceará, por meio do PAIC. Como consequência dos relevantes indicadores em aprendizagem, a política estadual serviu de exemplo para a implementação da Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

No tocante ao contexto social, a escola João Saraiva Leão localiza-se na periferia de Fortaleza, região caracterizada pela pobreza, violência e o crime. Sobre isso, é importante mencionar que não foram fomentadas pelo programa ações que relacionassem a formação do professor ao contexto das desigualdades sociais.

Embora tenham sido evidenciados aspectos que contribuíram para a constituição da identidade pessoal, profissional e valorização docente, bem como para os resultados relevantes em alfabetização, faz-se necessário, de um modo geral, repensar as políticas

públicas voltadas à formação docente continuada, pois verifica-se que ainda se configuram com uma perspectiva verticalizada e um formato que colabora em grande parte para a atualização de conhecimentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade de analfabetismo e do baixo desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental do estado do Ceará, indicados a partir de resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, teve origem, em 2004, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar com o intuito de combater as deficiências educacionais existentes em termos de alfabetização.

Em 2006, foi firmado um pacto entre os municípios cearenses e o Estado com o intuito de desenvolver ações de ensino que também priorizassem a alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, em 2007, durante a gestão do governo Cid Ferreira Gomes (2007-2014) o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC consolidou-se, através da Lei nº14026 de 17 de dezembro de 2007, oferecendo condições logísticas e financeiras, de modo a atender todos os municípios do estado para combater o analfabetismo, sendo concebido, então, como política pública estadual.

Com base na política de responsabilização e gestão por resultados e por meio do compromisso firmado entre estado e municípios, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças entre 6 e 7 anos de idade, o programa propôs ações sistematizadas e organizadas em cinco eixos, a saber: 1) Avaliação da aprendizagem, 2) Gestão educacional, 3) Alfabetização, 4) Educação infantil, 5) Formação do leitor. As ações propostas em cada eixo do programa foram iniciadas em 2008, conforme informações da Secretaria da Educação do Estado – SEDUC, constantes no site do PAIC.

No eixo Alfabetização, as ações priorizaram uma formação continuada de professores articulada *ao currículo e ao material, focando na prática em sala de aula*” (CEARÁ, SEDUC,2012, p.22). Baseado em um acordo de cooperação entre estado e municípios, e com efetiva articulação entre os cinco eixos do PAIC, o cenário cearense alcançou resultados significativos no âmbito da alfabetização.

Tem-se que partir da década de 1990, as preocupações em torno da formação de professores ganharam destaque na pauta mundial, sendo impulsionadas pela conjunção de dois fatores. Tendo em vista o atual debate sobre a política de formação docente continuada, a pesquisadora entendeu a temática como assunto importante para a educação do Brasil. Nas palavras de Gatti (2008), isso representa “*uma contradição e um impasse*”, pois o primeiro diz respeito às pressões do mundo do trabalho, caracterizadas pela era do conhecimento e da informação. O segundo refere-se à constatação pelos governantes do fracasso escolar de grande parte da população. Observa-se que essas políticas formativas caminharam para a concretização de reformas curriculares e mudanças na formação dos professores, conforme os formadores das novas gerações.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB pôde-se constatar, por parte do poder público, o fomento de políticas formativas que buscaram atender as exigências do mundo do trabalho, bem como ajudar na superação dos baixos desempenhos escolares, verificados a partir dos instrumentos de avaliação internos e externos. Sobre as políticas de formação docente, Saviani (2009) destaca que as mudanças ocorridas após a LDB não representaram avanços consideráveis, mas ainda revelam um quadro de descontinuidade.

Como locus da pesquisa, foi escolhida a escola João Saraiva Leão para a investigação das ações de formação docente continuada desenvolvidas pelo MAIS PAIC. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza a instituição destacou-se nos indicadores do Spaece-Alfa/2019 dentre as escolas pertencentes ao distrito VI. Em 2014 a instituição escolar apresentava nível de proficiência 175,7 referente ao segundo ano do ensino fundamental, saltando para 239,2 no ano de 2019.

Compreendendo a importância dessas políticas de formação docente continuada, inclusive as ações fomentadas no eixo Alfabetização do PAIC, definiu-se como pergunta norteadora da investigação: quais as contribuições das ações do MAIS PAIC para a formação das professoras alfabetizadoras da Escola Municipal de Fortaleza João Saraiva Leão?

O presente estudo propôs como objetivo geral: *Avaliar as contribuições da política de formação docente continuada implementadas no MAIS PAIC considerando a percepção das professoras alfabetizadoras da Escola João Saraiva Leão.*

Considerando o objetivo geral foram definidos objetivos específicos, a saber: *Investigar o contexto político e socioeconômico, em âmbito estadual e nacional, que*

contribuiu para a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa no estado do Ceará; Conhecer o conteúdo da política educacional implementada no Programa Alfabetização na Idade Certa; Analisar as contribuições das ações de formação docente continuada desenvolvidas no MAIS PAIC para a valorização e constituição da identidade pessoal e profissional do professor alfabetizador; e Identificar a relação entre as práticas formativas do MAIS PAIC e os resultados alcançados em alfabetização na Escola João Saraiva Leão.

Desse modo, o presente estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, exploratória, sendo utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A partir da perspectiva da avaliação em profundidade, considerou-se o contexto sociopolítico, a trajetória e os significados da política sob o olhar dos atores envolvidos. Nesse sentido, propôs-se um olhar além da análise sobre as metas propostas, as diretrizes estabelecidas e os resultados alcançados pelo programa.

Na tentativa de se compreender o fenômeno em estudo, foi escolhido como procedimento metodológico a técnica de análise do conteúdo, sendo estabelecidas as seguintes categorias de análise: *Avaliação da formação docente continuada no MAIS PAIC; Identidade pessoal e profissional / Valorização profissional; A relação da formação docente continuada com os resultados alcançados em alfabetização; A formação docente continuada e o contexto das desigualdades sociais.*

Nas categorias *Avaliação da formação docente continuada no MAIS PAIC e A relação da formação docente continuada com os resultados alcançados em alfabetização* verificou-se nos relatos das professoras o estímulo à reflexão sobre a prática, a organização das ideias no planejamento das aulas, bem como o apoio na utilização do material estruturado e a troca de experiências entre os participantes. Esses aspectos colaboraram para os resultados significativos alcançados na aprendizagem dos alunos.

No tocante à categoria *Identidade pessoal e profissional / Valorização profissional*, a formação trouxe uma nova proposta, um novo olhar para a prática de alfabetizar, um olhar mais reflexivo. A identidade pessoal e profissional das professoras foi sendo constituída a partir do momento que perceberam êxito na aplicação da metodologia do PAIC em sala de aula. A valorização profissional colaborou para o aprimoramento da autoestima e autonomia dos profissionais, mas refletiu-se apenas por meio da aprendizagem dos alunos e da premiação da escola, não havendo valorização financeira.

Por último, na categoria *A formação docente continuada e o contexto das desigualdades sociais*, conforme os relatos das professoras, não foram identificadas ações específicas durante a formação do PAIC que relacionassem o exercício docente ao contexto das desigualdades sociais.

Ressalta-se que as ações de formação docente continuada do MAIS PAIC estabeleceram como finalidade dar apoio aos professores no planejamento das aulas, bem como no uso articulado do material estruturado e em seus aspectos curriculares e pedagógicos, estimulando no professor práticas reflexivas sobre o tempo e o espaço escolares. Nesse contexto, verificou-se nas falas das professoras correspondência com os objetivos da política. Na visão das professoras, a formação recebida contribuiu para a organização das ideias no planejamento das aulas, estimulou a reflexão sobre a prática e proporcionou momentos de troca de experiências entre os participantes. Esses aspectos colaboraram para a prática da alfabetização.

A partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas, elucidaram-se elementos que contribuíram para a formação das professoras alfabetizadoras do primeiro ano fundamental da Escola João Saraiva Leão, porém as ações desenvolvidas no programa MAIS PAIC ainda revelam uma perspectiva de política pública que colabora apenas para a atualização de conhecimentos.

Por fim, sugere-se para próximas pesquisas a investigação das ações de formação docente com um maior número de sujeitos participantes na formação do MAIS PAIC, além de aprofundar o estudo sobre os impactos e as perspectivas futuras dos resultados em alfabetização após o período da pandemia.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Roberta N. de; Reis, Sandra R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. p.2. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf. Acesso em 07/01/2021.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre política pública e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 23/11/2020.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. (org.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro-RJ: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Portugal: Lisboa Edições, 1977. 225 p.

BOENG, Rosiani Fabricis Ribeiro *et al.* Políticas e Programas de Erradicação do Analfabetismo no Brasil nas últimas quatro décadas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. P. 1-15. <https://silo.tips/download/politicas-e-programas-de-erradicao-do-analfabetismo-no-brasil-nas-ultimas-quatr>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BOURDIE, Pierre; CATANI, Afranio Mendes. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - 3355 PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

FORTALEZA. **Lei nº14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-14026-2007-ceara-cria-o-programa-alfabetizacao-na-idade-certa-paic-de-cooperacao-tecnica-e-incentivo-para-melhoria-dos-indicadores-de-aprendizagem-nos-municipios-cearenses-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14/11/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394. Acesso em 10/11/2020.

BRUM, Argemiro J. **O Desenvolvimento econômico brasileiro**. Rio Grande do Sul: Vozes, 1991.

CAMARÃO *et al.* Política da gestão por resultados na educação cearense. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.369-391, jul/dez. 2015.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **O Processo de alfabetização na perspectiva de Emilia Ferreiro, visando hipóteses coletadas na turma de 2º ano da escola professora Francisca Flor, em Santa Cruz da Baixa Verde-PE**, 2019, 69 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação – Licenciatura em Letras, habilitação Português/Inglês). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Pernambuco, 2019. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1291/1/tcc_julianadossantoslima.pdf

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

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

COSTA, A. Gonçalves; RAMOS, J. F. Pouchain. Regime de Colaboração e Educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1610>. Acesso em: 13 jan. 2021.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisa. **Idéias – Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.** UNICAMP, v.6, n.2, p.135-166, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.doi.org/10.20396/ideias.v6i2.8649465>. Acesso em: 14 dez., 2020.

CURADO, M. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. Revista **Economia & Tecnologia**. Ano 07, Volume Especial – 2011. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/277155006>. Acesso em: 02/12/2020.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acesso em: 19 dez., 2020.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, Linda Maria. Os ‘governos das mudanças’ no Ceará: um populismo weberiano? *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS*, 9., 1995, Caxambu-MG. **ANAIS [...]**. Caxambu-MG: GT Políticas Públicas, 1995, p. 1-22. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18402606-O-modelo-de-gestao-dos-governos-das-mudancas-estado-do-ceara-um-populismo-weberiano.html>

GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da; TORRES JÚNIOR, Paulo ; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Para quê, como avaliar em profundidade? Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*, 3, 2019, Natal. **Anais [...]**, Natal: UFRN, 2019. Tema: Democracia no século XXI e os desafios para a Gestão Pública. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.53154>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Ver. Desenvolvimento em Debate**. V.4, n.1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897/18060>. Acesso em: 23 mar., 2021.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernoscenpec/pesquisa e ação educacional**, v.1, n.1, dez., São Paulo, 2011. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37>

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

MELLO, Janine *et al.* **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades**. Instituto de pesquisa econômica aplicada, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9862>. Acesso em: 15 jun 2021.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, vol. XXXIII, v. 4, n.148, p. 871-883, 1998. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

LEITE, S. (coord.), FLEXOR, G.; MEDEIROS, L.; DELGADO, N.G.; MALUF, R. **Avaliando a gestão de políticas agrícolas no Brasil: uma ênfase no papel dos policymakers**. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ – CNPq, 2006. (Relatório de Pesquisa).

LIBÂNEO, C. José *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009, Coleção Docência em Formação - coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MAIA, Maurício Holanda. **Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3652>). Acesso em: 15 nov. 2020.

MAIA, Maurício Holanda. **Firmando os alicerces da igualdade de oportunidades educacionais: o programa alfabetização na idade certa do Ceará**, Instituto de pesquisa econômica aplicada, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10179>. Acesso em: 14 outubro 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In.*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, M. R. Longo. Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil. *In.*: MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 05/10/2020.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Ensino Básico -Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186, ago., 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200006>. Acesso em: 03 maio 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In.*: NÓVOA, Antônio. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 1-17 p. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

OLIVEIRA, Sales de Paulo. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, D. Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PEREIRA, Viviane C. V. Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente. **Revista Com Censo-estudos educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 1, mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/149>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PALMEIRA, Cindy Rebouças et al. Notas sobre as múltiplas centralidades: uma análise da cidade de Fortaleza **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades-ANAP**, v. 08, n° 58, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.17271/2318847285820202134>. Acesso em: 10 set. 2021.

RODRIGUES, L. Carvalho. **Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas**. **Rev. Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, p.103-115, 2016.

RODRIGUES, L. Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, A. Almeida; Azevedo, I. A. Monnerat. O processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e propostas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CESH-SEPE, 6, 2016, Chapecó, **Anais** [...] Chapecó, 2016, p. 1-5. Tema: O cenário econômico nacional e os desafios profissionais. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7540>. Acesso em: 26/01/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SIMONETTI, Amália *et al.* **Proposta didática para alfabetizar letrando: caderno do professor 2 ano: 3ª e 4ª etapas**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará, 2018. 144p. Disponível em: <https://storage.seduc.ce.gov.br/paicidadecerta/wp-content/uploads/2021/04/15132740/2018--E>. Acesso em: 17 maio 2022.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v.9, n.52, jul./ago., 2003. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**, v.6, n. 12, p. 96-100, jan./jun., 2004. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

SOUZA, de Elaine E. P. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Reunião Científica Regional da ANPED Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2014, p. 1-18. Disponível em: <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em 16/02/2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

TREVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves (Org.). **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. Brasília: ANPAE, 2021. [Livro eletrônico}. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/RESPONSABILIZACAO-EDUCACIONAL-DO-CEARA-05-06-21-2v.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>. Acesso em: 20 out. 2022.

VIEIRA, S. Lerche; ALBUQUERQUE, M. G. Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Rev. e mod. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.

APÊNDICE A

Entrevistas realizadas com professoras do 2º ano do ensino fundamental e a gestão da Escola Municipal de Fortaleza João Saraiva Leão.

1- Professora alfabetizadora, comente um pouco sobre seu trabalho na docência. Há quanto tempo você leciona?

Professora (A)

Eu já tenho mais de vinte anos que eu atuo na rede de Fortaleza, né? Mas eu já trabalhava de forma informal na educação. Trabalhava com temáticas, mas assim, de sala de aula com alfabetização, como alfabetizadora, já tenho vinte anos. Então, já tenho uma bela caminhada nesse processo, né, de entender um pouco como é que a criança aprende a ler e escrever. A gente tá sempre aprendendo...

Professora (B)

Bem, como professora, eu trabalho há mais de vinte anos. Com alfabetização também, mas assim, o meu maior tempo de trabalho realmente foi com a alfabetização. A maior experiência que eu tive foi com a alfabetização.

Professora (C)

Eu sou professora há quase vinte e quatro anos. Sempre na rede pública. Eu fiz o concurso de professora aqui em Fortaleza em 2001 e já tinha três anos na prefeitura de Aquiraz. Mais de vinte e três anos em sala de aula, ininterrupta, sempre aqui na prefeitura de Fortaleza. Sempre alfabetizadora do primeiro ano.

Professora (D)

Eu passei no último concurso que teve que foi em 2015. Assumi em 2016, né, aí tô atuando aqui no primeiro ano desde janeiro de 2016. Fez seis anos esse ano.

2- Professor alfabetizador, como você avalia a formação docente continuada oferecida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa?

Professora (A)

Na minha opinião, eu acho que veio organizar as ideias em relação a esse alfabetizar e ... é... a forma do material estruturante, né, isso fez com que a gente tivesse alguma coisa assim mais consolidada, né? Primeiro que existia o material, que o material também era bem estruturado e isso ajudava também a gente organizar bem as ideias na hora de planejar e somado a isso a questão da formação, porque a formação também, na minha opinião, quando iniciou, claro que todo início de programa ele vai melhorando. Claro que no começo foi meio assim... bagunçado. A gente via que

as próprias formadoras, a gente percebia assim um pouco perdidas. Inclusive, as formadoras não eram da rede, eram pessoas que vinham lá da Amália Simonetti, que era a coordenadora do programa. Mas aí com o tempo foram colocando outras formadoras. Eles já estavam bem mais a par do programa, né, já tinham mais conhecimento da estrutura, do material, essa coisa toda. Aí foi começando a melhorar mais a formação. A formação já foi algo mais assim pedagógico, voltado para a questão das rotinas, para a didática do material, como fazer em sala de aula. Utilizar a questão da roda de leituras, a questão da parte mesmo cognitiva de alfabetizar né, enfim, todo o material de forma mais didática. Eu acredito que com o tempo, as formações elas pra mim melhoram na questão da didática mesmo e isso ajudou a me melhorar quanto a minha organização a minha rotina em sala de aula. Eu sinto que eu tinha alguma coisa que me dava norte né, que eu podia me sentir mais segura assim, porque tinha algo assim fixo, vamos dizer assim né. Porque cada etapa tinha um livro, aquele livro era estudado, o material que iria ser utilizado como recurso também na própria formação era utilizado. A cada etapa tinha esse cuidado de orientar. Então, assim eu não me sentia perdida né na sala de aula assim. O que eu fazia era me inteirar mais daquele material e saber né passar para os alunos. Para mim foi muito rico. Foi bem-vindo assim e chegou na hora certa porque até então a gente trabalhava muito solto em relação a questão de material né, não era estruturado como era o PAIC, porque assim saia catando as coisas nas folhinhas, na época daquela coisa de xerox, de rodar, no tempo do mimiógrafo ainda. Aí quando chegou o material não né, o fato do material já vim todo imprimido, organizadinho nas etapas, isso também já contribuía né para melhorar nosso trabalho. Despertou para nova forma de alfabetizar.

Professora (B)

Teve um período que eu estive trabalhando com o PAIC. Então assim, durante as formações... as formações, na verdade, eu vejo como agregar conhecimento, porque assim... o que nós já sabíamos e esses conhecimentos que o PAIC veio nos favorecer, né, esses conhecimentos só ajudaram na nossa prática porque é um material em que a criança ela é próxima, bem próxima do mundo infantil, do universo infantil e assim a criança aprendia praticando, né? Tem uma parte do material que hoje é o material móvel e as crianças praticavam e assim a aprendizagem ficava bem mais visível, bem mais perto das crianças. Era mais fácil eles aprenderem assim.

Professora (C)

Ao meu ver o país teve uma mudança. A gente não tinha esse tempo de planejamento, não tínhamos formação, era só o professor e a sala de aula. Foi criada uma lei e a gente teve condições e foi atrás de ter formação, de ter tempo de planejar pra nossa aula se aprimorar e ser melhor. E eu digo sempre para as meninas: isso é o divisor de águas na educação. Existe a educação pra mim, o antes e o depois dessa lei que a gente pôde ter um tempo de estudo e de aprimorar o que a gente sabia e tentava fazer por conta própria. Recebemos um material e no começo a gente via mesmo a dificuldade tanto das formadoras por que elas também estavam começando. Eram pessoas da rede ou pessoas que trabalhavam em escolas e precisavam fazer o serviço. Elas davam o melhor delas e eu tenho vinte e três anos de alfabetização e eu vejo uma coisa: a formação por mais ruim que ela for, se você for e não tiver nada que serviu você ainda vem de lá sabendo de alguma coisa. Porque formação é muito bom! A gente vai lá, senta, pensa, desenvolve... A gente recebeu o PAIC e quem pegava o livro de jogos dizia: eu faço o que com esse monte de quadrinhos? Eu faço o que com essa tarefa? Muita professora antiga dizia assim: colocar meu aluno pra escrever sozinho se ele não sabe nem das vogais, como é que eu vou botar ele pra escrever sozinho? E as meninas de um jeito ou de outro junto com os professores elas foram implantando isso na gente professor. Vamos tentar, vamos deixar!? Se ele só escrever uma letra, ele escreveu, mas foi do jeito dele. Elas diziam todo o andamento do livro passo a passo do PAIC. A gente também não

entendia direito, foi sofrido pra gente começar a usar material. Quando vinha a líder do grupo lá, a Amália ou as professoras que trabalhavam com ela mesmo aí elas desenrolavam a cabeça da gente. Elas faziam a gente virar criança e mostrar como jogar aquele jogo que até então se você pegar o livro você não vai entender. Elas faziam a gente jogar o jogo e aí a gente entendia. Aí a gente foi desenrolando. Abriu a cabeça dos professores. Porque a gente era muito ligada aquele de decorar o ba be bi bo bu e tem criança que até se dá bem só fazendo repetição, mas ele não é repetição, ele é a criança inovar, trabalhar a inteligência nela, brincando. É todo tempo encima de brincadeiras e de histórias, o livro todo se desenvolve com brincadeiras, histórias, fábulas e contos e animais maravilhosos.

Professora (D)

No meu caso, quando eu entrei na rede em 2016 é... eu achei fantástica essa questão da formação porque eu era professora da rede particular e lá a gente não tinha formação, né, inclusive, não tinha essa questão do terço de planejamento na semana. A gente tinha que ir no sábado planejar e aí eu senti assim: tô no céu, né, porque tá muito bom! Essa questão da gente ter esse tempo na semana pra estudar, pra poder conhecer o material e desenvolver bem com o nosso aluno a questão da aprendizagem deles e ter essa aula prática como a agente tinha lá na formação, então assim eu achei fantástico isso né. Como é importante o professor tá todo tempo se reciclando, estudando, né, pra aprimorar sua prática em sala de aula. Então assim eu acho fundamental essa formação, valorizo bastante, vou pra todas, não falto e faço as atividades porque eu acho importante e vejo que a gente aprende lá e muitas vezes na troca com os colegas também, não só com o formador, mas com as outras professoras a gente escuta os depoimentos né e aí a gente vai aplicando o que a gente achou de melhor na nossa prática. Então assim, eu acho muito importante a formação e o material também excelentes. Quando eu entrei já não estava mais tanto falando do material, né, porque já tinha passado e aí fui aprendendo aqui com as minhas colegas, lendo a proposta, que também é fantástica. Você lê a proposta e você vê como que vai aplicar na sala aquilo ali, o conteúdo, né, dos livros.

3- Qual o lugar do professor na formação do PAIC?

Professora (A)

Com certeza, sempre a gente refletia nossa prática. Dá uma parada pra refletir, né, as nossas ações. Elas são de fundamental importância. Então, quando veio essa formação do PAIC, ela veio pra realmente trazer essa reflexão, né? Que tipo de professor? Como é que eu ajo? As minhas atitudes melhoram ou de uma certa forma paralisam as vezes, né? Porque a gente também já tem uma formação que a gente já traz com a gente, né, um conhecimento de educação, e que as vezes, acaba reproduzindo esses modelos. E nem sempre é o mais adequado, né, que vai ajudar nossas crianças a avançarem. Então, a formação do PAIC, ela veio nesse sentido da gente refletir as nossas ações, repensar as nossas ações e construir novas propostas de alfabetização que, de fato, pudesse vir a ajudar fazendo com que nossos alunos avancem.

Professora (B)

Bem, é... pelo que eu recordo, assim, o professor ele era o mediador do conhecimento. O conhecimento era construído com o professor e a criança. E assim, o professor, realmente, não era o detentor do conhecimento, não. Era o mediador do

conhecimento. Era isso que a gente via nessas formações. Nós éramos orientados dessa forma e a gente percebia que o trabalho conseguia fluir de uma forma satisfatória. Durante a formação essa troca de experiências, né, entre os docentes, isso era algo que ... assim, se destacava. Havia uma troca de experiências, de verdade. Eu acredito assim, muito rica, por sinal. Porque era nessa troca de experiências onde a gente aprendia novas estratégias, novas metodologias, como trabalhar determinados conteúdos, né? E era dessa forma. Eu me sentia valorizada sim, com certeza.

Professora (C)

De mediador. Eu via o professor como mediador da aprendizagem dos meninos, utilizando o material do PAIC. Com certeza, ele tinha voz na formação.

Professora (D)

Assim, nós tanto tínhamos o lugar de receber as informações lá como também de dividir. É... de compartilhar as experiências que a gente tinha em sala de aula. Então, assim, era muito interessante. Eu peguei, na verdade, pouco tempo. Acho que eu peguei mais ou menos dois anos de formação do PAIC. E era assim, eu gostava muito. Gostei muito porque eu chegando na rede nova. Eu era da rede particular, tinha nada a ver assim. Então eu achei muito interessante essa formação porque tanto a gente lá recebia as orientações sobre o material, né, como a gente compartilhava com as outras colegas que já tavam a mais tempo. Eu como tava chegando, eu aprendi muito com elas, com a formadora e com as colegas também de formação.

4- A partir de sua experiência no PAIC, quais ações contribuíram para a constituição de sua identidade pessoal e profissional?

Professora (A)

Eu vejo assim... quando a coisa é mais organizada, a forma como eles trazem o material, tudo isso faz com que a gente comece também a repensar a forma como a gente está ensinando. Pôxa, eu posso melhorar, eu acho que esse caminho dá certo do jeito que eles estão querendo que a coisa aconteça. Então, eu acho que a gente começa a refletir melhor a nossa forma de ensinar em sala de aula. A gente quer sempre melhorar, a gente quer sempre evoluir. Então, isso ele cobra mais da gente, entendeu!? Esse ser melhor no sentido de ver a transformação das crianças, de ver as crianças realmente chegar no final do ano pelo menos assim... nível silábico né, lendo, de forma silabando, aí já é muita coisa. A gente sabe que conseguiu alguma coisa. Então, esse organizar, né, faz com que a nossa mente melhore cada vez mais a nossa postura, a nossa forma de ensinar. Eu acho legal o “escrevendo do seu jeito”, e que a gente começou a estudar como é que a criança pensa, né, que a criança pensa essa forma de escrever, eu acho pra mim... isso me ajudou a entender melhor o que é que passa na cabeça dessa criança sobre o que é escrever, o que é ler? Porque a forma como eu fui formada vai muito do meu agir em sala de aula e esse material ele começou a trazer essa compreensão, entendeu!? Que a criança pensa na forma de escrever, mas é do jeito dela. A frase que ela está escrevendo é do jeito dela porque até então era muito assim vinha de mim para com ela e agora a gente escuta mais ela, a gente espera mais dela, né, encima do que ela pensa a gente vai melhorando esse planejar. Então eu acho que esse material ele acordou, despertou a gente para

melhor, o que que essa criança acha, né, já que ela está envolvida nesse processo, ela é a principal. O principal elemento é a criança, né, nesse aprender a ler e escrever. Eu acho que despertou pra isso, como é que eu vejo essa criança, como é que ela se sente, como é que ela pensa, como é que ela reflete sobre esse conhecimento. Na hora lá do momento de refletir a proposta, a proposta ela traz muito essa questão de classificar, como é que eu vou trabalhar aquele alfabeto ali, aquela escrita. Eu classifico os conceitos usando a matemática. Quando eu classifico assim: a criança vai ordenar ali a palavra PATO. Ela sabe que existe uma ordem, né? Então ela vai pegar o alfabeto vai botar naquela ordem. Quando ela fala do material em si, de pegar esse material mais concreto que a gente coloca lá na mesa da criança que vai trabalhar esses conceitos de ordenar, sequenciar. Isso foi muito pra mim assim... me fortaleceu muito, me cresceu muito como professora. Como fazer uma intervenção? Quando aquela criança ali tá organizando aquelas letrinhas como é que eu vou é... é... me colocar naquele momento enquanto interventora ali daquele pensar daquela criança? Então, isso ajudou muito no meu crescimento.

Professora (B)

Assim, eu vejo por exemplo, nos trouxe uma reflexão sobre o fato de que o alfabetizar não pode ser uma coisa engessada, né? Que a gente pode buscar novas estratégias, né, novas possibilidades e que é exatamente nesse buscar que acontece o crescimento. Então assim, acho que trouxe esse novo olhar pra prática de alfabetizar. O projeto de uma forma geral trouxe esse novo olhar, né? A formação chegou pra gente trazendo uma nova proposta. Não é mais o ba be bi bo bu, só isso...a criança aprende praticando, vivenciando histórias, jogos...

Professora (C)

Na formação a gente vê o divisor do pensamento da gente como a gente via porque a gente trabalhava só do jeito que fomos alfabetizadas. Que tinha que repetir muitas vezes, que tinha que fazer aquilo, tinha que aprender o som pra depois eu... eu só podia escrever uma palavra depois que eu soubesse os sons. E hoje, não. Foi na formação, foi na estrutura de estudo do material do PAIC que a gente viu que a gente não precisa ter que começar do B, do A pra criança acordar pra leitura. Eu posso pegar qualquer palavra e mexer com a cabeça dela desde que ela tenha um guia pra saber o que que está fazendo. E a gente viu muito isso na formação porque mexia até com a gente, porque ela teve que quebrar as estruturas que a gente tinha. A gente até então conhecia a cartilha e a gente até estuda no começo a cartilha do João e da Maria. E você lê e vai letra por letra a cartilha e quebrou isso na cabeça do professor. Era um monte de professora dentro de uma sala querendo melhorar como alfabetizadora e achando que aquilo era loucura, que aquilo só podia não dar certo, que o jeito certo era do jeito que já era: o ba be bi bo bu todo dia até o menino aprender. Teve que quebrar as estruturas do professor e foi na formação que isso aconteceu. A formação primeiro quebrou o que a gente tinha acimentado, endurecido no nosso aprendizado, na nossa cabeça pra gente poder criar um jeito novo e aceitar o método pra poder a gente trazer pra nossa sala de aula.

Professora (D)

Quando eu entrei já vinha a discussão, né, colocando muito a criança no centro né, o protagonista da sua aprendizagem né... porque antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, que o professor era quem detinha todo o conhecimento, a criança vinha não sabia de nada, quer dizer não levava em consideração nada que a criança soubesse, é como se ela não soubesse de nada e hoje em dia não, a gente já pega o que a criança já traz, o que ela já sabe, né? Que a gente sabe que ela já vem com muita vivência né, desde que ela nasce, desde a barriga da mãe ela já vem ouvindo coisas. Então, não é só quando ela chega na escola que ela vai aprender não,

ela já traz uma bagagem enorme né e aí cabe ao professor em sala mediar o conhecimento que a criança já tem, puxar dele pra saber o que é que ele já sabe sobre letramento né, alfabetização, o que ele já tem de vivência. E aí a partir daquilo ali o professor pega o que ele já sabe e vai mediando a aprendizagem e não é o professor que vai... que sabe de tudo não... a criança já sabe, a gente só vai ajudá-la a desenvolver o que ela já sabe, as inteligências dela, uns têm inteligência pra umas coisas e outros pra outras, mais habilidade pra desenho, mais habilidade pra manuais ou inteligência... habilidade na hora das atividades de linguagem e aí cabe ao professor ir ajudando aquele aluno na sua individualidade a desenvolver o seu potencial.

5- De que modo a experiência no PAIC contribuiu para sua valorização profissional?

Professora (A)

Eu acho que com esse programa veio é... enfatizar que não pode ser qualquer pessoa que vai pra uma alfabetização, tem que ter um perfil, entendeu!? Eu acho que também houve esse despertar. O perfil do profissional alfabetizador não pode ser qualquer dono de casa que tá lá à toa e bota pra tomar né conta do ler e escrever do filho dos outros não. Então, eu acho que veio esse despertar, entendeu!? Eu acho que o fato da gente tá ali né, de despertar o conhecimento, queira ou não, sim. Porque é como dizer assim: esse profissional ele existe e precisa ser cuidado porque ele tá cuidando de outras né... de um bem maior que é a criança né, é um patrimônio a criança, vai ser o futuro né cidadão aí, então, a formação sinaliza que valoriza, né, o professor.

Professora (B)

A nossa opinião também na formação ela é importante. Eu acho que isso aí é uma espécie de valorização também porque depois, após cada formação a gente precisa fazer uma avaliação do profissional, do formador que tá lá. Então assim, a minha opinião é importante. Será que aquele formador está atendendo as minhas necessidades? Então, se a minha opinião é importante eu sou valorizada, não é verdade!?

Professora (C)

Vou dar um exemplo ótimo: por alguns anos a gente tem visto aí, como você já viu, o Saraiva Leão se destacando e eu não sei direito eu acho que parte da prefeitura, mas tem o apoio do governo do estado, a gente recebe prêmios por conta da gente ter feito as crianças estarem alfabetizadas na idade certa. O Saraiva Leão está sempre entre as três melhores há alguns anos, e já fomos a terceira de Fortaleza e a gente está sempre na nossa regional entre as melhores. A gente vê a valorização do nosso trabalho e aí a gente recebe um prêmio. Se você for na nossa sala de aula elas são todas climatizadas. A climatização da nossa sala de aula foi o prêmio das nossas crianças. A escola em si, a criança sendo premiada como a valorização do nosso esforço. Quando a gente vê a nossa escola sendo vista como uma escola que faz o trabalho. Agora em relação ao professor mesmo a gente vê ainda que a gente precisa lutar muito. A gente tem muito entrave.

Professora (D)

Já é uma valorização, a formação. E uma coisa que foi conquistada nas lutas, né, e que a gente também como professor a gente não pode deixar se perder, né, a gente tem que também valorizar.

6- No decorrer das ações do PAIC, quais momentos colaboraram para uma formação autônoma e reflexiva?

Professora (A)

Eu acho assim que muitas vezes tinha um momento lá da questão de você levar alguma atividade que foi positiva na sua sala e havia essa troca de conhecimentos, de experiências. Então, essa era uma forma muito rica assim é... de troca. Eu acho que as experiências que nos traziam e a gente ia cada vez também querendo ver que a gente podia melhorar também encima da fala daquele outro, encima daquela atividade, me despertava muito a melhorar minhas ações em sala de aula. Inclusive, tinha um instrumental lá que eles iam avaliar era sobre a questão das crianças né, a criança estava aprendendo sobre determinado tipo de conteúdo, aí isso era feito esse instrumental se não me engano era a cada mês. Só que a gente viu que fazer aquela coisa, aquele instrumental, aí lá na formação a gente avaliou que aquilo perdia muito tempo porque a gente já tem mais ou menos uma clareza de como é que tá nosso aluno. Aí todo mês para pra fazer aquela avaliação. Então assim, nós tínhamos autonomia pra decidir... olha isso aqui vocês poderiam melhorar...todo mês isso aqui não dá. Isso aqui estava atrapalhando nosso serviço. Então, nesse sentido, eu vejo que a gente tinha autonomia.

Professora (B)

Assim, trazer um olhar mais reflexivo pra nossa prática, eu acho que era um dos pontos da formação também, né, porque antigamente o alfabetizar vinha muito do ba be bi bo bu, começava-se com a letra A até chegar na letra Z né, e hoje a gente vê, por exemplo, que começou pelo lobo rsrs. Ele trouxe um novo olhar alfabetizador.

Professora (C)

A gente pensa muito isso... muito... lá na formação. Isso é falado todo dia. É um momento terapia no começo. Eu acho que o tempo todo. O tempo todo você vai, você volta diferente. O que eu disse na outra resposta, que até quando não é boa a formação naquele dia, aí o assunto hoje não foi bom..., mas você vem dali com alguma coisa pra você... você... eu não vou fazer daquele jeito porque daquele jeito pra mim não foi bom, eu vou trabalhar o que eu tenho que passar pra minha criança de um novo jeito. Todos os dias que a gente vai lá, a gente volta com uma ideia, reflete e pensa em algo que muda o jeito da gente aplicar alguma coisa na sala de aula. Não existe um dia que você vá pra uma formação que você não volte diferente. Agora não é uma coisa assim... como pintar o cabelo, que você hoje é morena e amanhã você é loira. É uma coisa dentro de você, na sua cabeça. É uma coisa que muda, que ninguém vê, é um processo dentro de você, que você vem, vamos dizer, com uma pulga atrás da orelha e você faz outra coisa diferente naquele dia depois da formação porque você viu algo ali. Você chega inventando no outro dia uma coisinha a mais. Todos os dias você tem autonomia e mudança no que você tava fazendo, no que você ia fazer.

Professora (D)

Às vezes, fica até chato porque o povo chega só pra reclamar... porque minha escola tá assim, porque a comunidade é desse jeito..., aí as vezes, acaba que perde até um pouco do foco, né, porque lá, assim... tudo bem a professora chega querendo desabafar com alguém. Aí é um pouco assim tumultuado até a formadora acalmar os ânimos... calma gente! É uma forma da gente chegar lá e desabafar o que a gente passa de difícil nas escolas, que a gente sabe que são muitas dificuldades também, né, que a gente enfrenta.

7- Em quais momentos você pôde identificar uma formação contextualizada, ou seja, pôde relacionar as lições aprendidas, as práticas e os materiais didáticos trabalhados condizentes à realidade em que você trabalha?

Professora (A)

Eu acho... o tempo todo a gente tava sempre procurando assim na sala de aula né adequar o nosso nível dos alunos, mas sem deixar claro, o material era primordial. A gente tem essa autonomia também né, o material estava lá, mas a gente poderia adequar mais de acordo com a linguagem da turminha né, de acordo com o nível. Aí a gente as vezes ia botando mais alguma coisa que pudesse completar que viu que aquilo ali não surtiu muito efeito. Aí a gente encontrava outras coisas pra completar aquele conteúdo né, vamos dizer assim do alfabeto. Então a gente procurava sempre somar pra melhorar encima do nível dos alunos, né.

Professora (B)

É... na formação a gente tinha sugestões de vivências na sala de aula, mesmo nas formações online, né, nós tínhamos era... na verdade, era uma das falas de um dos professores que a gente tivesse alguns momentos em que fosse apresentada vivências práticas. Quando você vê apenas teorias, né, e estudos, isso não fica muito claro, né? Nem sempre os professores, na verdade, têm aquele tempo nos seus "N" afazeres, né, pra tá lendo muito. Então, a formação ela trazia algo muito legal que era além da questão teórica, também a questão prática, né? E eu percebi que uma das coisas que o grupo gostava muito era exatamente a questão das práticas de vivências em sala de aula.

Professora (C)

O material que a gente utilizava no PAIC, ele é muito ligado à criança. Ela brinca, ouve histórias e desenvolve uma atividade cognitiva que faz ela identificar e aprender sozinha, mas precisa do professor como mediador. Na formação a gente via o material e absorvia das outras professoras métodos, maneiras, atividades que a gente faz, jogos com o material do jeito que o professor quiser. Nada engessado que tenha que ser feito do jeito que tá lá no papel. A gente utiliza com brincadeiras, com atividades que a gente mesmo pode criar.

Professora (D)

É como a gente faz com os nossos alunos na sala, né, é pegar e aproveitar o que o aluno já traz. No nosso caso lá, elas fazem muito isso também, elas as vezes começam a perguntar as coisas pra gente, as vezes elas botam a gente pra trabalhar, em vez delas darem a formação. A gente é que acaba dando a formação, que é justamente isso, pegar do que você já sabe, do que cada uma sabe aí cada uma vai

melhorar sua prática com a troca de experiências, vendo o que a outra faz, o que você não faz né e aí a partir daí você vai melhorando a sua prática em sala de aula. Eles faziam até a pesquisa pra que a gente possa responder, perguntando as temáticas que a gente gostaria de ver, entendeu? Eles fazem uma pesquisa.

8- Na sua opinião, de que modo as ações de formação docente oferecidas pelo PAIC colaboraram para melhores resultados em alfabetização/aprendizagem na escola em que você trabalha?

Professora (A)

É como eu havia dito... a formação, a partir do momento que a gente começou a repensar a nossa prática, a refletir, então a gente começou a mudar um pouco a nossa forma de pensar o aluno, como é que o aluno vê a leitura e a escrita, né, as próprias estratégias, tipo assim...lá, todo mês a gente ia trabalhar uma determinada temática, vamos supor... no primeiro mês a gente ia trabalhar o nome próprio, que era justamente o foco na questão do reconhecimento do nome completo, a questão do reconhecimento das letras dentro daquela unidade do nome próprio. Então, lá eles tinham toda a didática voltada para aquele conteúdo de que ia trabalhar naquele mês. Então, lá eles traziam atividades, a gente também tinha a troca de experiência na sala de aula, que isso é muito rico. Eles tipo assim... no próximo encontro a pessoa já ia trazer mais ou menos uma experiência que tinha dado certo na sua sala. Então, essa troca de experiência, pra mim isso aqui veio com a formação do PAIC, isso foi novidade, essa troca de experiência e o PAIC, ele trouxe esse saber né, o que o outro sabe que deu certo e aí eu trago pra minha sala. Melhorou a minha ação em sala de aula. Isso foi muito importante com a formação do PAIC. Com certeza, o material, toda a proposta pedagógica de alfabetizar, ela assim... o material é muito rico, o material que realmente até então a gente não tinha, a gente ficava catando as coisas. Então, a gente tinha uma proposta de fato, uma proposta que tinha começo, ela tinha continuação. Isso foi muito importante né, porque a gente tinha todo o material, né, a cada bimestre tinha aquele conteudozinho que a gente ia trabalhar. Tinha o material de apoio né, que era justamente os recursos... as boquinhas... o alfabeto móvel... tudo isso veio só pra transformar em melhorias, coisa que a gente ainda era muito presa a um livro didático e o PAIC com a formação e esse material que eles trouxeram, que é um material mais assim realmente que a criança vai manipular né, a criança vai aprender manipulando, manipulando os sons quando ela usa a boquinha, que ela vê os registros, que tinha o material que vinha, que eram as boquinhas... e tinha o alfabeto móvel. Então, a gente sabe... deu um salto. O material deles, muito rico. Só em a criança poder manipular esse material. As fichinhas dos textos, eles partem de textos que são mais atrativos pra criança. Isso foi muito legal! A primeira atividade que eles trazem do PAIC é justamente uma brincadeira. A brincadeira do vamos passear no bosque. Encima desse texto que a gente vai trabalhar com as fichinhas que a gente tem no texto, vai trabalhar palavras, vai trabalhar sílabas, vai trabalhar os textos, isso tudo com cartinhas. A criança gosta muito de pegar, né? A criança é muito concreta, ela precisa pegar ali, né, ver que o lobo, o lobo se divide naqueles dois pedacinhos, né, que é o LO e o BO e tinha essas cartinhas. É um material muito rico! O material estruturante do PAIC, a forma como eles estruturaram a coisa só veio melhorar a alfabetização porque até então a gente só era praticamente folhinhas xerocadas que a gente ficava catando e não tinha continuação. Eles tinham uma continuação, é estruturante e eles davam continuação. Primeira etapa vamos trabalhar, esse é o foco... então eu tenho esse material pra usar com esse assunto, entendeu? A cada bimestre você tem um material e claro que aí a gente ia fundamentar todos esses materiais nas formações, nos encontros pedagógicos. Não era uma coisa do nada, aleatória. Existia uma fundamentação teórica. A psicogênese da escrita, a gente começou a trabalhar bastante a psicogênese da escrita, né, que era

justamente uma das propostas dele... é trabalhar com essa consciência, dessa língua, dessa língua viva.

Professora (B)

Eu acho assim é... o envolvimento de toda a equipe pedagógica, né, porque em momento algum nós nos sentimos sozinhos. A gente teve apoio da coordenação, o grupo de professores também é um grupo muito unido. Então, assim, essa troca de experiências ela traz um ganho muito grande pra toda equipe pedagógica. Então, eu costumo falar que a conquista da escola ela é uma conquista que é feita em conjunto. Não existe professor X, professor Y, não. Existe a equipe. Porque a gente trabalha com a equipe, a gente trabalha com a família, né, da criança. Alguns mais, outros menos. É bem verdade, outros quase nada colaboram, né, mas a gente procura trabalhar em comunidade mesmo. É claro, que existe sim os desafios, né? Nem sempre é... o contexto da comunidade tá favorável pra trabalhar, vamos dizer assim... de uma forma mais proveitosa. Mas a equipe se esforça muito pra que isso aconteça. Se for preciso trabalhar até um pouquinho fora do horário, ocorreu sim, pra que a criança tivesse o ganho que teve.

Professora (C)

Com certeza, a formação colabora muito porque a gente vai lá e senta com um monte de outros alfabetizadores e a gente fica absorvendo ideias. A gente absorve o que um fez, o que a outra fez e aplica-se do jeito que a gente quer, com a propriedade do professor. Mas é na formação que a gente absorve ideias legais. Aqui na escola, no nosso planejamento, tem só a minha ideia e a ideia da minha colega. Quando eu vou pra uma sala que tem cinquenta professores alfabetizadores, com certeza eu venho de lá com ideia nova. Com jeito novo de aplicar uma atividade.

Professora (D)

Eu acho que contribui na medida que a gente vê outras é... outras experiências. A gente vai aprendendo mais com outros colegas, com a formadora lá, né, dividindo as experiências. E vai aprimorando a nossa prática em sala de aula. Então, eu vejo que dessa forma contribuiu. Porque quando o professor não tem tempo de estudar, de pesquisar, de ver coisas novas, ele fica só ali na sala de aula direto, eu acho que acaba que o professor fica meio que desestimulado e não vê outros horizontes, vê só aquilo ali. E as vezes, pode nem tá fazendo a coisa certa, certa assim, né, a coisa adequada que era pra ter sido feito pra avançar mais os alunos. Vejo a importância também da formação pra esse desenvolvimento da escola pública, né, pra alcançar melhores resultados, né? Porque lá, a gente conversa muito sobre isso. Como você vai desenvolver o seu aluno? Nem todos aprendem do mesmo jeito, da mesma forma, né? Cada um tem o seu tempo. Então, lá a gente vê as estratégias pra pegar aquele aluno que tá com mais dificuldade, pra ele avançar, entendeu? Então, eu acho sim que contribuiu.

9- Considerando a formação continuada recebida no PAIC, o que você poderia destacar em relação aos impactos na aprendizagem de seus alunos em língua portuguesa e matemática?

Professora (A)

A partir do momento que ele levou a refletir minha prática, né, e a minha prática fez com que a gente buscasse mais alternativas de melhorar, tipo assim... atividades inovadoras no sentido de, por exemplo, tipo os... grupos de crianças com dificuldades, aí a gente começou trabalhar mais encima desses grupos com dificuldade e aí a gente chega mais junto com determinadas atividades, que é mais voltada pra aquelas dificuldades. Então assim, a gente começou a repensar, entendeu... a nossa prática em sala de aula, que nem todos se enquadram na mesma condição intelectual, né? A gente viu uma melhora por conta do material também que eu te falei, o material concreto que eles podiam manipular e... além de manipular, ajudava nas intervenções. Quando eu vou trabalhar tipo... eu tava trabalhando o nome próprio, aí a gente vai montar com o alfabeto móvel. É um material que a criança vai manipular, aí eu já passo ali naqueles grupos, aí já vou fazer as intervenções e cada criança tá num nível de compreender a escrita, aí eu faço as intervenções com aquele material. Então, é um material muito rico, até no sentido de facilitar as nossas intervenções, entendeu? Então, assim... foi impactante nesse sentido, o material estruturante né, a continuação da formação de se refletir também sobre esse material. Não é simplesmente jogar esse material para o professor e deixar ele lá ao deus dará. Há uma reflexão sobre aquele material, como que deve agir, o que é que pode ser melhorado.

Professora (B)

Bem, assim, é impactos... eu acho que, vamos dizer assim... foram impactos bem positivos, né? Eles apresentavam determinados materiais. Como que a gente poderia construir esse material com a criança? Impactou na aprendizagem dos alunos porque trazia muito a questão da ludicidade. E a criança aprender brincando pra ela é algo, vamos dizer assim mais... o aprender brincando pra eles tem um valor maior. O ganho é maior, entendeu? O aprendizado ele flui de uma forma mais tranquila, né, mais rápido até, sabe. Então, assim eles traziam essas vivências de sala de aula mais voltada para a ludicidade. Os jogos, as brincadeiras, né, isso era muito bacana. Contribuiu significativamente para a aprendizagem das crianças.

Professora (C)

De uma melhor aprendizagem. Eles aprendem muito mais quando você tem uma atividade estruturada, pensada e sabe o que vai fazer na sala de aula. É diferente de você simplesmente pegar um livro, aí hoje é a página tal e você chega lá e precisa ficar tentando entender o que é que você pode fazer de legal pra chamar a atenção da criança naquela habilidade. Quando você tem o tempo planejado, você já chega ali sabendo o que você vai fazer hoje. O principal que a gente tem na formação e no nosso tempo de planejamento é isso: pensar no início da aula, como eu vou chamar a atenção dessa criança pra ela depois de ter entendido o assunto que vai estudar, ter gostado daquilo, ela dá o resultado fazendo o registro do que aprendeu.

Professora (D)

Como a gente foca mais nessas duas disciplinas é... como se fosse assim o mais importante. Não que as outras não sejam, mas a gente sempre, até na aula de história, geografia e ciências, a gente pega um texto e daquele texto a gente já puxa para estudar as palavras, o reconhecimento de letras, que é o caso do primeiro ano, né? Então, eu acho que favoreceu nesse ponto. O impacto maior é esse porque a gente não vê aquela disciplina de forma isolada e puxando mais o português e a matemática que é tipo o carro chefe, né, pra fazer o aluno avançar.

10- Que tipo de ações o PAIC propõe aos professores para que no exercício da docência a aprendizagem dos alunos se consolide, mesmo diante das desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o Brasil, em especial a região nordeste?

Professora (A)

Não, eu não vejo assim que tinha uma coisa voltada pra essa preocupação de que essa criança tá inserida em uma comunidade e que a gente pode mudar a realidade deles assim nessa parte financeira não. Não, mas o material em si, o material... ele... ele... era muito próximo da criança. Era um material concreto, onde independente se a criança está é... numa situação boa ou não, entendeu? Porque ali, o foco era a criança. A criança aprende, a criança é capaz. Então, o material foi rico, porque independente da criança, até aquela criança mesmo especial a gente poderia usar aquele material, entendeu? O fato de ser um material onde a criança pode manipular isso ajuda no aprender dela, entendeu, independente que ela tenha uma classe social desfavorável. Porque o que precisa ser estimulado é o cognitivo dela. Então, assim o PAIC nesse sentido nos dava bastante formação e conhecimento pra que a gente desenvolvesse essas ações independente de qual criança. A preocupação é que a criança diante daquele material né, daquelas boquinhas, daquele alfabeto móvel, independente dele ter deficiência intelectual ou ter até uma condição melhor de aprendizagem, eles vão aprender, claro que, uns mais lentos, outros mais rápido. Mas o material promovia isso, esse aprender e fora como eu te falei a questão da reflexão do professor. O professor é que vai interagir naquele conhecimento ali, no desenvolvimento daquela criança. Então, isso foi muito rico, porque a gente começou a mudar nossas atitudes, nosso olhar diante daquela criança com deficiência intelectual. A partir do momento que a gente trabalha lá a questão tipo assim de analisar a questão da palavra do nome dele, né, que é mais significativo pra ele, eu utilizo o alfabeto móvel, utilizo a boquinha, a criança vê que não é algo abstrato, que esse aprender é algo concreto, que tem uma função ali. O meu nome comunica que eu sou o João... o João que é diferente do André, que eu utilizo determinadas letras, né, naquela ordem, com aquela quantidade de boquinhas. Então, o que eu digo é em relação ao material e em relação a questão das reflexões das nossas práticas de ações. Eu acho que isso foi muito determinante para que as crianças avançassem. Porque até então a gente não tinha formação, nós éramos professores que ficávamos muito ao deus dará, entendeu? O conhecimento... eu tinha que buscar... ah vou xerocar uma folha porque meu aluno tá com essa dificuldade "X", mas assim não existe um pensar sobre aquele fazer, entende? Era muito assim... solto. Então, a formação do PAIC, todo o material estruturante, ele veio ajudar o professor a se estruturar até nas ideias de como é que essa criança aprende... Que ações vão ajudar para que aquela criança desenvolva intelectualmente, que compreenda esse sistema alfabético que tá aí. Ele também não vem zerado, não é porque ele mora na comunidade mais humilde que ele não visualiza, que ele não escuta né, que ele não fala sobre o que tá no mundo aí, né, ele vai lá na feirinha lá

com o pai dele, e o pai dele já começa a dialogar com ele: olha aqui a laranja, né? Então assim, ele vê o significado, né, das coisas, ele só não sabe utilizar... como é que eu vou usar ali o significante de montar aquela palavra “laranja”. Aí que entra o nosso papel de professor. Aí que o professor precisa realmente ter bastante formação, conhecimento pra que naquela hora ali de agir diante daquela dificuldade saber que melhores perguntas eu vou fazer pra que aquela criança avance. Se o professor não tiver uma bagagem, uma teoria, né, e não souber usar essa teoria junto com a prática no dia-a-dia dele, parece que se perde um pouco esse conhecimento. O PAIC veio pra gente refletir mesmo nas ações né e trazer também essas ações lá pra sala pra refletir, né? Como eu te falei a questão das trocas de experiências. O outro trazia uma experiência, viu que deu certo. Inclusive, no final do ano, a cada término né da formação existia a questão, acho que até hoje ainda existe, que são justamente é... a questão das propostas que deram certo, que foram feitas em sala de aula. Atividades que deram certo e que fizeram as crianças avançarem. Aí há um seminário, há uma apresentação pra todas as regionais. Essas trocas de experiências que foram ao longo do ano, foram feitas em sala, aí as pessoas se inscrevem e aí elas vão poder apresentar lá para as outras regionais. Veio com a formação. A formação do PAIC veio pra estruturar toda essa organização. Que até então tudo era muito solto, desde a sala de aula até o nível maior de gerenciamento.

Professora (B)

Assim, voltada para a realidade da comunidade em si, né, eu não vi não. De verdade, não. Mas eu percebi que havia um respeito às diversas questões sociais. Porque tipo assim, ele não enfatizava é... costumes de uma determinada região. Não. Ele procurava, pelo que eu percebia, procurava trabalhar de forma mais neutra, né? O letramento, não evidenciando determinados costumes de uma determinada região, né, de um determinado grupo social. Era trabalhado de uma forma não muito evidente. Eles prezam muito pela vivência infantil. Existem alguns outros materiais pedagógicos que a gente vê isso com muita... vamos dizer assim, isso é muito evidente, né? Ah, já vi até livros: “vamos trabalhar Fortaleza”, né, “os pontos turísticos de fortaleza”, “os costumes culinários de fortaleza”, né, já vi alguns materiais pedagógicos assim. O PAIC ele não traz isso. Especificamente de uma determinada região, não. O contexto... não. Ele trabalha com o universo infantil, de uma forma, vamos dizer assim... global. Pra todos, algo que abrange todos os grupos. Tipo, parte de brincadeiras, contação de histórias, né, é muito voltado pra isso.

Professora (C)

Eu acho que as ações... a principal é a gente se reunir pra ter formação e o jeito que o material está dividido. Quem pega o material de início diz assim: o que é que eu vou fazer com tudo isso? Porque tem palavra, boca, tem muita ficha esquisita no livro, sabe? Mas depois que você senta e vai estudar aí você traça as ações e as metas do que você quer, e a criança mexendo no material desenvolva. O método, as ações do método é: eu preciso fazer a minha criança pensar pra dali ela desenvolver a consciência fonológica, metalinguística e tudo mais que uma criança precisa pra ter uma aprendizagem, uma evolução boa no entender da linguagem. Trabalhar a aprendizagem de todos e não deixar nenhum para trás. Essa é uma meta que eu aprendi com o PAIC. Porque se ele tiver pra trás você vai lá e puxa ele e tenta trazer ele pra onde estão os outros. Todo mundo precisa aprender. Todo mundo é capaz de aprender.

Professor (D)

Assim, eu não vejo uma ação específica não. Quem faz isso é a gente no dia-a-dia mesmo, porque a gente sabe que muitas vezes em casa eles não têm um pai que sabe ler, uma mãe que sabe ler e, às vezes, não tem. Então, só depende mesmo daqui da escola pra gente puxar e fazer com que o aluno aprenda e se desenvolva, né? E o contexto que eles vivem a gente sabe que é complicado, né? Eles têm um nível muito difícil. No PAIC, o que eles faziam lá era apresentar o material, é... orientar como a gente aplicar, né, mas essa questão assim social, eu não vejo essa ligação assim. Quem mais faz isso é nós mesmos aqui na sala e na escola. Não, eu não vejo assim essa preocupação do PAIC, né, do programa. Como eu te falei, eu peguei há pouco tempo. Eu já peguei já o final, né? Então, eu vi mais foi uma orientação sobre o uso do material, dicas de como desenvolver as atividades, né, de como fazer os alunos avançarem. Agora essa questão social a gente mesmo é que vai percebendo no dia-a-dia cada aluno e vai tentando adequar, né, à realidade deles.

11- Professor, qual o diferencial que a escola em que você trabalha apresenta em relação às demais escolas pertencentes ao Distrito 6?

Professora (A)

Eu acho que um ponto fundamental é a gente ter coerência, nós tudinho aqui de uma certa forma, né, tem coerência da importância né, das nossas ações. Com as nossas ações a gente vai fazer diferença na vida dessas crianças. Então, a união, né, fora a questão da própria coordenação, quando ela senta com a gente, coisa que até então a gente não tinha, né? Veio tudo com a formação do PAIC. Porque veio essa coisa organizada, sistematizada, estruturada, entendeu? E também dá continuação, não é simplesmente chegar com um projeto... ah...um projeto muito lindo no papel e tal... e não há continuação e morrer pela metade. Aquilo dali não dá resultados. Então, eu acho que o programa, o PAIC, como teve essa continuação, as pessoas na escola né, começaram a se organizar mentalmente, estudo e rever suas estratégias, melhorar suas estratégias. Eu acho que a coisa começou a andar. Aí as pessoas entram também naquele ritmo de organização. Essa questão realmente dessa coerência, todo mundo junto com a coordenação. A coordenação senta com a gente... tá aqui... vamos ver aqui em que nível nosso aluno está. Então a gente vai estudar encima da avaliação que é feita a cada bimestre, aliás, a cada mês, praticamente está sendo agora. Aí a gente vai trabalhar encima daquelas metas... ah...eu tenho tantos alunos que só identificam letras, ah eu tenho tantos alunos que já estão leitores de palavras. Aí a gente vai trabalhar metas e aí todo mês a gente vai rever: será que a gente conseguiu atingir aquela meta? Mas isso é um reflexo o quê? Dessa organização, dessa sistematização, dessa política de continuação dessas propostas de alfabetização. Porque o PAIC veio por um tempo e deu certo. Deu certo pelo tempo que precisou e que foi importante todo mundo se envolver, né quando todo mundo se envolveu, professor, eu acho que a própria secretaria de educação... o distrito de educação, né, e eu acho que isso também é o diferencial quando todo mundo tem essa coerência, né, de que esse trabalho acontece assim e dá certo quando todo mundo entra nessa onda, né? Aí cada vez mais eu percebo crescimento... melhoras, porque houve já um trabalho que foi plantado e esse trabalho só tá dando frutos porque é uma continuação. É claro que as pessoas precisam tá abertas e a escola aqui, todo mundo que entra aqui sabe como é nosso trabalho, todo mundo tenta dar o melhor e há uma organização, há um sentar. A coordenação senta e vai estudar, né, os resultados e aí vai ... vai construir as estratégias. Eu acho que isso é diferencial, essa união, essa coerência, essa continuação e esse desejo de fazer as crianças querer aprender. Porque eu acho que é muito forte o desejo aqui de todo mundo, coordenação, o gestor enquanto que ele vai viabilizar os recursos, ele também tem esse desejo. Se o diretor tem esse olhar e vê que o pedagógico também tá se doando, fazendo o melhor e tem o desejo de que a criança aprenda, todo mundo se envolve. Vamos

dizer assim ... é uma família com suas dificuldades, mas aqui tem esse diferencial, sabe, assim esse desejo de ver as crianças aprendendo. Os recursos podem até as vezes não dar... não vir, mas a gente não cruza os braços, ninguém cruza os braços. As famílias no geral podemos dizer, mesmo a gente estando assim em uma área bem sensível, né, a questão da violência, mas a gente percebe que por conta dessa organização da escola, por conta desse desejo né, de todo mundo querer a criança aprender eu acho que a família capta isso e ela meio que sabe vai indo também. Claro que tem uns que são fora da lei, vamos dizer assim... mas quando eles veem isso, esse movimento, essa organização, eles participam, eles querem ajudar do jeito deles, mesmo as vezes sendo grosseiro, mas ajuda da forma deles. Eu percebo já os resultados, tipo assim quando fala da participação da família, a gente vê nas reuniões. O quantitativo de pessoas que vem para as reuniões. Por exemplo, quinta-feira na reunião só faltaram dois e é a maioria... a maioria das salas. Eu acho assim... por conta dessa organização, por conta desse desejo de todos que estão aqui né que se preocupam com o aprender das crianças deles, dos filhos deles. Eu acho que aí eles dão o apoio, o apoio a gente.

Professora (B)

Bem, eu não conheço muito a realidade das outras escolas. O que eu sei é de ouvir falar ou algum outro depoimento das outras escolas. Mas assim, eu vejo que o que se destaca muito na nossa escola é exatamente o trabalho ali no miudinho, vamos dizer assim... tipo, a criança tá apresentando determinada dificuldade. Isso não é visto ... ah... é apenas mais um. Não. Aquela criança tá com determinada dificuldade, o professor chega junto, é pensado em alguém para ajudar aquela criança, entende? O professor sinaliza para a coordenação, né, e busca estratégias de como vai trabalhar as dificuldades daquela criança. Não é uma coisa que passa sem ser visto não. Mas existe sim, esse cuidado, sabe? A criança ela é avaliada em todos os seus ângulos, né, no grupo social em que ela tá inserida, nas questões cognitivas, emocionais, intelectuais, em tudo. Esse olhar mais criterioso é pra quê? Qual a finalidade desse olhar? Pra elaborar estratégias, né, de como eu vou trabalhar essas questões. É claro, que nem sempre dá pra trabalhar com todos como a gente gostaria porque demanda tempo, demanda pessoal, demanda recursos, demanda muita coisa. Mas existe essa preocupação sim, né, e tipo assim, criança ela precisa apresentar resultados. Porque não é resultado de uma sala específica. É algo que é da escola.

Professora (C)

Eu sei que a nossa escola é tida, o Saraiva Leão é tido... nós estamos no ranking das escolas, nós somos a primeira escola, a número um do distrito VI na alfabetização. Porque nos últimos anos, antes da pandemia, nós estávamos em primeiro lugar na regional VI e ganhamos prêmio como escola nota dez. Nós ganhamos prêmio como a terceira melhor escola de Fortaleza. Por conta do serviço itinerante que todo mundo aqui dentro dessa escola tem.

Professora (D)

Eu vejo assim... eu também não tenho muitas vivências, né, como eu te falei, eu só trabalhei aqui e quando eu entrei em outra escola, que eu fiquei os dois horários. Mas uma coisa que me fez ficar aqui foi que eu achei a escola muito organizada, né? A questão da disciplina, que a escola preza muito pela disciplina do aluno. Quando um aluno tem algum caso de indisciplina chama os pais pra conversar. Aqui tinha o AE (atendimento especializado) quando o aluno tem muita dificuldade, né? E aí, a gente sempre procura ajudar dessa forma e vai sanando as dificuldades e as indisciplinas. Então, eu acho que parte daí, né?

12- No contexto da pandemia causada pelo coronavírus, comente um pouco sobre as ações de formação docente continuada do PAIC desenvolvidas nesse período.

Professora (A)

Assim, no começo eu acho que não houve muito porque acho que tava todo mundo tentando se organizar, todo mundo se encontrar. Depois acho que foi no segundo semestre, senão me engano, que começou ter essas formações online pelo google meet. Aí teve as formações que eram uma vez no mês. Aí de acordo com o material que a gente tava usando, que era o PAIC, a gente ia trabalhar aquele mês: tô trabalhando o livro de número um, né, aí a gente ia trabalhar aquele mês, aquele material, aquelas atividades, entendeu? Aí tinha uma coisa teórica, voltada para aqueles conteúdos, aquela etapa. Aí eles acrescentaram mais coisas nesse período, que foi justamente, tipo assim... a questão emocional. Foi trabalhado muito essa questão emocional, tanto o emocional do professor como a questão emocional das crianças. Que a gente é... trabalhasse as atividades de uma forma voltada também pra esse olhar de cuidar da emoção das crianças e também das nossas emoções. Eles traziam um texto voltado para a questão das emoções, algumas características de determinadas crianças. Tinha um momento muito terapêutico também. Tinham professores que tinham perdido parentes, estava sendo difícil porque só em falar as pessoas choravam. Muita emoção junta. Mas a gente não deixou cair a peteca. Porque era justamente a continuação desse trabalho que a gente já vinha fazendo. Essa coisa forte do desejo de fazer as crianças aprenderem, mesmo diante das dificuldades. Ainda bem que a gente já tinha um reconhecimento das famílias e de uma certa forma as famílias não nos apedrejaram, entendeu? Elas sabiam que ia ser difícil os filhos delas aprenderem, né, por elas não serem professoras, elas não terem a formação que a gente tinha, mas por conta desse trabalho que elas conheciam já, então ajudou também a elas colaborarem com a gente nesse trabalho de fazer as atividades, de participar, de mandar os vídeos quando a gente queria, os áudios das atividades, de vir aqui pegar o material, eram bem participativas.

Professora (B)

Pelo Meet. Era basicamente por mês. Então, assim, nós não ficamos soltos. De jeito nenhum. Existia todo um acompanhamento da equipe pedagógica, né? Onde a gente colocava as dificuldades que nós encontrávamos nas nossas crianças para a coordenação. O que a gente podia fazer pra ajudar? Que estratégias a gente podia traçar pra chegar junto daquelas crianças que ainda não conseguiam. Estava muito difícil todo o contexto da pandemia. Família que não tinha recursos tecnológicos, família que não tinha, vamos dizer assim... a própria questão da escolarização não tinha. Que estratégias nós iríamos pensar para trabalhar com essas famílias que não tinham esses recursos? O que a gente poderia fazer a respeito? A gente também tinha alguns textos que traziam sugestões de como trabalhar os conteúdos no momento da pandemia. A gente tinha esse apoio dos formadores, sabe? Eles traziam esse material pra gente. Colocavam tipo, no grupo, né, a gente tinha acesso a esse material, no meet. Na plataforma era disponibilizado esse material pro professor acessar, e enfim, era muito legal. Eram slides, vídeos, sabe? Que traziam experiências também de outros professores, sabe, até alguns estudiosos também. Muito legal! Como eu te digo, nós não ficamos soltos. De jeito nenhum. Às vezes, eu costumo achar rsrs... que no momento da pandemia eu trabalhei mais rsrs... porque a gente não tinha horário. Muitas vezes a gente dizia “não” a nós mesmos, às

nossas atividades (fora escola) porque a gente precisava ter um olhar sensível com o nosso aluno pra que houvesse crescimento de alguma forma. Fácil não foi. Foi muito difícil. Eu acho que no período da pandemia, por incrível que pareça, eu ficava... eu cheguei a me irritar com pessoas que diziam: ah, você está numa boa! Isso, de certa forma, me angustiava porque... isso não era verdade. Pelo contrário, eu dormia e acordava pensando em que estratégias eu iria utilizar para conseguir chegar no meu aluno de alguma forma, entende? Eu gravava vídeos apontando pro livro, tentando chegar o mais perto possível do aluno. Se eu estivesse na sala de aula, eu faria assim. Não é você pegar aquela coisa bonita, né, e cheia de tecnologia porque não ia chegar na criança. A gente tinha que ficar gravando vídeos curtos, questão por questão do livrinho pra ver se chegava junto das crianças.

Professora (C)

No começo foi difícil, logo que começou. Mas no segundo semestre já foi criado umas salas de aula. A gente tinha um link e a gente entrava numa sala, no meet. E a gente tinha a formação uma vez por mês. Uma tarde no dia do nosso planejamento a gente tinha a formação, pelo meet. Fazia reunião, tinha conversa, tinha atividade pra ser respondida. No começo tinha uns entraves, eu mesma tive porque eu não sou muito boa dessas histórias de internet. Pra eu conseguir acessar as professoras mandavam um link diferente. Foi criado um programa, um e-mail, eu acho que o nome é esse, que se chama educação Fortaleza, é até sem acento “educação”. Aí a gente já entra no link que é da sala de aula. No período da pandemia com todas as dificuldades, ela aconteceu. A gente via o conteúdo. A gente não trabalhou muito em si, nessa época, o livro, porque a gente não tava lá no presencial pra ver. Aí trabalhava-se a BNCC. A gente parou um pouco de ver o livro e foi ver a lei. A formação até teve alguns encaminhamentos, só que teve muito entrave. Aí você só fazia se quisesse, eu passei a usar a energia da minha casa, a internet da minha casa, o meu telefone. O telefone que não aguentava, quebrava. Aí a prefeitura em si, não podia dizer assim: faça isso! Porque ela estaria entrando na vida pessoal da professora, entendeu? Aí guiou cada escola pra fazer do seu melhor jeito.

Professora (D)

Como a gente não tinha e os pais também, né, muitos recursos, o único recurso que todo mundo tinha era o celular. Aí foram criados grupos de WhatsApp e a gente dava aula para os alunos através do grupo. Na verdade, a gente ensinava os pais a como dar aula porque, né, o celular era dos pais. E aí, a gente todo dia, no nosso horário é... começava, aí ficava dando as orientações, botava vídeos explicativos do assunto que a gente tava estudando, né? Ficava lá disponível pra quem quisesse tirar alguma dúvida. Aí direto, tipo... eu trabalhava a tarde, eu ficava o tempo todo esperando e dando orientações. As formações eram online pelo google meet. Continuou a mesma sistemática, uma vez por mês. Aí eles mandavam todo o material pra gente estudar. Tudo no meet. No google sala de aula, né? Aí a gente via lá, estudava aí era marcado o dia de encontro no meet pra discussão daquele tema, daquela temática, dos textos. Práticas não, era mesmo só estudo, né, coisas teóricas. Assim, não foi suficiente porque acho que nada substitui o presencial, né? Mas o que eles traziam pra gente era mais assim a questão de como lidar com essa situação de distanciamento, como a gente acolhia as famílias. Então, por esse lado ajudou muito o nosso momento que a gente tava vivendo. Aí os estudos eram mais assim baseados na BNCC, né, as habilidades, as competências, foi mais voltado pra esse lado.

13- Em relação à aprendizagem dos alunos, o que você conseguiu observar no período da pandemia causada pela COVID-19?

Professora (A)

Vamos dizer que eu devo muito assim ao nosso esforço junto com a parceria da família aqueles que tiveram um nivelzinho melhorzinho de aprendizagem que vamos supor que de uma certa forma conseguiram algumas habilidades que são necessárias para aquele ano. Mas foram mínimas. Decaiu muito. Uma queda. É tão provável que teve que correr agora, como eles voltaram ano passado a gente viu a dificuldade deles na sala. Criança que nessa altura do final do ano já tá lendo frases, até pequenos textos. Crianças chegaram vamos dizer que é... quase mais da metade não reconhecia ainda o alfabeto, mesmo a gente tentando trabalhar. Mas porque a família também do outro lado tava frágil, né? Elas faziam a participação delas, a gente não sabe também como é que tava lá. Como que ela tava fazendo aquela tarefa. Elas entregavam a tarefa em dia, mas a gente nunca, nunca, não tem a mesma qualidade que um professor fazendo as intervenções, entendeu? Do que simplesmente eles estarem fazendo as atividades que têm que fazer porque o professor organizou ali, tem que fazer. Mas não tem o olhar e a intervenção do professor como tem na sala. Porque acho que o diferencial é esse. Eu vou ser sincera, a formação não teve muito assim... foi muito o nosso olhar, né, tipo assim... uma criança na minha sala, tinha um menino que ele era autista, né, médio, mas moderado e aí o que é que eu fazia com ele? Eu exigia aquele material do PAIC? Não tinha condição, né, então era o meu olhar. Então, o que é que eu fazia? Tentava pesquisar coisas, atividades que ele pudesse conseguir fazer lá com a mãe dele. E dava certo. Algumas vezes dava certo, outras não. Aí o que acontece, pra esse menino autista eu já tinha que tentar buscar atividades mais voltadas para o nível dele de compreensão. Eu também tive outra menina que era totalmente sem coordenação motora. Aí eu separei todo um material que ela pudesse manipular. Aí mandei pra casa. Aí a mãe mostrou o que ela tinha feito. Mas assim, são poucas ações que a gente pode fazer. Tem hora que também tem os recursos da mãe, que a mãe também não tem condição. Houve a formação, mas só não houve com a qualidade, né? Porque também elas já começaram um pouquinho já, acho que foi em 2020, já foi no segundo semestre senão me engano. Quase no final do ano praticamente, a gente quase não teve encontro em 2020. Aí em 2021 retomou um pouquinho. Aí agora é que a gente vai começando a voltar, né, nesse presencial.

Professora (B)

No período da pandemia, né? Então assim, o que eu percebo em algumas famílias, houve muito crescimento, em outras não. Exatamente por conta da realidade de cada família, né? Tinham umas famílias que a gente percebia uma preocupação muito grande da mãe com o desenvolvimento da criança e ela realmente chegava junto. A gente teve crianças que a mãe comprou lousa, quadro branco pra tá auxiliando a criança. Tiveram famílias que tiveram condições de colocar a criança no reforço. Tiveram famílias que tipo, estavam no momento do tira-dúvidas com a gente mesmo pelo WhatsApp e a gente o tempo todo dando esse feedback para as famílias, sempre que a gente era procurado, sabe? Mas tiveram famílias também que aproveitaram o momento da pandemia, né, pra tipo, realmente não olhar para a criança como deveria. E isso prejudicou muito. É tanto que isso hoje reflete na minha sala de aula. O que eu vejo... eu tenho uma sala de aula muito, mas é muito heterogênea, entende? Aliás, foi um dos conteúdos trabalhados na última formação: o trabalhar com a heterogeneidade. Exatamente por conta dessas questões. A minha sala atualmente ela tá assim: enquanto uma criança tá num nível bem baixinho, outra criança tá num nível bem mais elevado, sabe? Aí a gente trabalha com duplas produtivas pra tentar

aproximar mais os níveis. Então, assim, o trabalho, ele acaba meio que exigindo mais de você. Porque você fica naquele processo: meu Deus, o aluno que está no nível lá encima, se eu ficar trabalhando em um nível bem abaixo, esse aluno que está num nível lá encima, ele não vai crescer. Ele vai ficar estacionado. Pra eu poder trabalhar o aluno que tá num nivelzinho bem baixo. Se eu trabalhar com um nível maior, o aluno que tá no nível mais baixo, ele não vai conseguir. Então assim, exige muito mais do professor. A pandemia ela veio fazer isso com a gente. Eu acredito assim, de verdade, que isso é uma dificuldade que não é apenas eu que sinto, não é apenas o grupo de professores do Saraiva Leão que sente. As outras escolas também. Por que? Tanto é que uma das temáticas trabalhadas na formação foi exatamente essa questão da heterogeneidade. Eu acho que isso se estende não apenas na rede municipal. Nas outras escolas também, até escolas particulares a gente vê alguns depoimentos nesse sentido... a pandemia fez isso... Quem teve oportunidade e possibilidade pra tá dando um suporte ao estudo dos filhos, ótimo! Quem não teve, a aprendizagem foi prejudicada.

Professora (C)

Com certeza, foi mais lenta a aprendizagem. Foi mais lenta. Mas eu não gosto muito de ver o que não deu certo. Eu gosto de ver o que deu certo. Eu acho que nós fomos uma das escolas pioneiras. A gente logo criou um grupo de internet. Mas o primeiro ano não tinha condição de fazer meet. Não tinha condição de fazer reunião. O que foi que a gente fez? A gente fez um grupo, colocou o nome de todos os alunos. Todos os dias na hora marcada eles recebiam a explanação do que eles tinham que ver na sala. Tudo que a gente fazia na sala de aula, botava um pouquinho lá. A gente começava com uma acolhida, uma atividade, tinha história. Aí, eles tinham o tempo de fazer a atividade, inclusive, o tempo de aula do primeiro ano da Saraiva Leão era maior do que as quatro horas, porque tinha mãe que não tinha horário certo. Quem era de manhã podia entregar até cinco horas da tarde. Ou seja, ao invés de quatro horas pra cumprir a atividade, a mãe teria oito. A gente ficava prestando atenção no grupo. Elas tiravam a foto da atividade feita e devolviam a foto pra gente. Pra gente ver que a criança tinha feito. Tudo funcionava como uma sala de aula a distância. Tinha mãe que tinha dificuldade, algumas mães não tinham telefone que comportava WhatsApp. Aí entra a desigualdade social. Aí todo mês tinha uma entrega de alimento, que foi uma coisa fundamental na vida deles. Eles ficavam perguntando pra gente: qual é o dia da cesta? Todo mês tinha o alimento. Quando a gente sabia que o alimento ia chegar, a gente já se preparava, arrumava o material pra mãe que não tinha o telefone ela levava um material pra criança estudar, mesmo que não fosse a mesma coisa do grupo. A gente botava a tarefinha e dizia: tá aqui, faça uma folha por dia, uma atividade por dia. E ela do jeito dela lá, ela não deixava o filho dela sem estudar. No dia da cesta, trocava, aí ela trazia pra escola o que tinha sido respondido e levava o novo. E foi o que a gente pôde fazer pelas crianças. Criança que tinha dificuldade, que não conseguia, mesmo no grupo com a mãe ensinando e não conseguia aprender a gente tinha o grupo de reforço. As meninas do reforço da escola pegavam com a gente o número dessas crianças. Aí tinha ligação de vídeo. Tanto a professora fez alguns dias quanto eu fiz algumas. Era escolhida algumas crianças que ficavam com a professora. Algumas professoras ficavam com outras e a gente fazia a ligação e fazia uma atividade de leitura com os meninos pra melhorar os que estavam mais atrasados. Porque a família não tinha muita condição de ajudar no cognitivo.

Professora (D)

Decaiu muito. Eu acho assim que a pandemia veio pra atrasar mais não sei quantos anos a educação. E foi muito... a gente tá sentindo agora os impactos. Tá sendo muito difícil. Eu peguei alunos que não estudaram dois anos, que era pra ter feito o infantil quatro e cinco. Não fizeram. Aí entraram agora no primeiro ano como se

nunca tivessem estudado, nunca estudaram, né? E aí, a gente tá vendo na pele que foi um atraso muito grande na educação. Os que a gente viu que conseguiram avançar e atingir o objetivo no final do ano foi aqueles que a família era bem estruturada, que a família ajudou, fez tudo direitinho. Como a gente dizia no grupo, a família fez. Aí o aluno avançou. Mas a gente sabe que não é a realidade de muitos. Muitos não têm essa estrutura familiar. Muitos não tinham condição de tá ensinando os filhos, porque não sabiam. Mesmo a gente orientando não conseguiam, entendeu? Então, esses aí, ficaram com muita dificuldade e hoje tão lá no segundo ano apresentando essas dificuldades e a gente tá tendo que correr atrás pra conseguir ajudá-los.

14- Comente um pouco sobre o contexto sócioeconômico do público que frequenta a Escola João Saraiva Leão.

Professora (A)

Eu percebo assim... muitos são... eu acho que pega aqui talvez o pessoal do Curió, pessoal que vem aqui da Lagoa Redonda, do lado do São Miguel. Aí assim é um quadrante bem assim violento, sabe, tráfico de drogas, traficante, tem a questão do desemprego, acho que a maioria nem tem carteira assinada. A maioria acho que é até assim... geralmente faz faxina, a maioria das mães. Agora uma coisa que eu percebo um movimento diferente na escola é em relação a questão do nível assim até de cuidados. Parece que a turminha da manhã há um maior cuidado por parte da família e no período da tarde parece que já é outra realidade. Isso aí é uma coisa a se pesquisar porque eu acho tão estranho! De manhã os meninos parecem ter um nível melhor até de aparência, de cuidados, é impressionante! Também eu acho que com a pandemia trouxe também essa nova clientela. Houve uma procura dessa escola aqui, eu não sei se é por conta do desemprego, aí as pessoas tiraram seus filhos dessas escolinhas aqui da comunidade e também tipo assim... por ter um referencial bom, por já ter resultados bons. Porque já é uma escola que há muito tempo tem um trabalho legal.

Professora (B)

Bem, é... a heterogeneidade também vê aí. Por que? Porque eu recebi alunos que vieram de escolas particulares, apresentando já um certo nível, depois da pandemia, que vieram de um certo nível social um pouco mais elevado. Por que? Porque os pais perderam suas rendas, entendeu? E aí, junto a isso também, tem as crianças da comunidade, né? Tipo, da comunidade São Miguel, tem crianças lá do coqueirinho, sabe? Guajeru, né? Aí, tipo assim, crianças de comunidade mesmo bem carente e junto a isso veio também crianças que assim, os pais perderam suas rendas, mas apesar de terem perdido suas rendas, eles vieram não só porque perderam suas rendas, mas porque também ouviram falar que a escola desempenha um bom trabalho, né? Que a escola alfabetiza muito bem. Veio por conta do depoimento de uma família que já estudou aqui. Pelo menos, foi assim alguns comentários que algumas mães me trouxeram, entende? Aí assim, a gente trabalha com esse tipo de clientela, bem diversificada. Aí, esses que vieram da rede particular, no primeiro momento eles sentem um pouquinho o impacto, né, porque eles vivem uma realidade diferente. E aí, as crianças tem outros costumes, outros hábitos. E a pandemia ela trouxe algo que foi a questão comportamental das crianças. Algumas

vieram com falta de educação mesmo, a questão da higiene, a questão da organização, né, algumas vieram nessa forma. Muita carência mesmo. Carência econômica.

Professora (C)

A nossa escola tá na porta do São Miguel. Então, eu só tenho que dizer que aqui fora do nosso muro é muito, muito, muito perigoso. E eles convivem com histórias e cenas de bala, de bandido, de tiro na porta da casa deles. Mas quando entra aqui dentro, tudo se transforma. Aqui dentro reina a paz. Nenhum cabra ruim lá de fora não mexe com a gente aqui dentro. Eu digo para as meninas, eles respeitam o professor, a escola, porque eles foram um dia alunos daqui ou de outra escola. E eles entendem que tudo que um professor queria era melhorar a vida deles. Mesmo que ele tenha achado que vender droga ou roubar fosse o melhor pra vida deles, que eles acham que é, mas não é. Mas eles tiveram uma professora que disse outra coisa pra eles. E eu acredito que eles respeitam muito a escola por conta disso. Mas tá muito perigoso a vida deles, viu? Eles contam histórias, vou contar uma que não foi na minha sala, foi na sala de uma que tava ali falando comigo. Ela contou era... o que te deixa feliz? Aí eles disseram. E agora o que te deixa triste? Aí uma criança relatou que ela estava triste e preocupada. Porque a polícia tinha ido na rua dela e tinha pegado as armas dos meninos da rua dela. E ele estava com medo e preocupado. E a professora disse: por que? Porque quando os meninos da outra rua vier pra nossa rua, quem é que vai nos defender? Se a polícia levou as armas da rua dele. Aí já teve cena aqui no nosso bairro assim: a nossa coordenadora precisou entrar no bairro pra buscar uma menina porque ia ter uma prova. Aí ela foi buscar a menina em casa. Quem parou ela no caminho e ajudou ela? Os moço da arma. Eu sou a coordenadora do Saraiva Leão. Diga tia? Pra onde que a senhora vai? O que a senhora quer? Eu queria buscar... eles mandaram um deles ir na casa da menina buscar. A menina não estava em casa. E a coordenadora veio pra escola se tremendo. Vinte minutos depois, quem foi que chegou na escola? Ele foi buscar a menina e trouxe a menina pra fazer a prova. Num pode atrapalhar o serviço da escola não, disseram eles. A criança chegou aqui nervosa, tremendo e veio fazer a prova. A gente passa muito por isso. Final da tarde a gente começa a ver o helicóptero. O helicóptero significa o que? Significa que está tendo bala lá dentro. Eles simplesmente atiram no meio da rua, não mata ninguém, mas eles atiram no meio da rua. E esse é o dia-a-dia das nossas crianças. Aí, entrou ali no portão, no começo do ano foi tão difícil...era tanta criança nervosa. Ainda tem muita gente mazelada. É criança nervosa, com medo, preocupada, mãe afobada porque com medo de deixar as crianças. E a gente vai trabalhando, trabalhando e a coisa vai dando certo.

Professora (D)

Hoje em dia, eu já vejo assim que melhorou muito. Antigamente a gente recebia muito aluno com as condições de baixa renda mesmo, sabe? Uns alunos que vinham até sujinhos de casa, que não tomavam banho. Mas assim, hoje, eu tô falando desse ano agora, a gente percebe que muitas crianças de famílias estruturadas migraram para a escola pública, né? Então, a gente recebe muita criança de família estruturada, de classe média assim, né, que consegue dar uma orientação. Mas ainda temos o nosso público que é muito humildezinho. Que precisa muito, né, de... que as vezes a família não tem...É um bairro assim, bem assim... também a comunidade, né, bem difícil, principalmente ali para o lado do São Miguel, né, que tem muita ainda pobreza mesmo, né? Muitos pais passando fome, necessidade. Inclusive, na pandemia eles recebiam uma cesta básica da escola porque não tava vindo, né, então, a merenda se transformou em uma cesta básica. Pra eles foi muito bom, tanto é que quando eles vieram agora, essas famílias que estão desempregadas, eles estão pedindo se não vai ter ainda cesta básica. Então, daí você vê como é precário pra algumas famílias. Mas em contrapartida você vê outras famílias muito bem estruturadas com seus empreguinhos. E é assim, fica aquela coisa, né, bem diversificada.

15- A partir da experiência no PAIC, como você avalia sua prática docente hoje?

Professora (A)

Ah, eu me evolui muito, me evolui tanto na questão teórica também, nas teorias dos estudiosos né, que estudam esse processo de escrita. Eu comecei a despertar mais ainda, esse desejo em ter mais é... clareza do que eu gosto, é isso que eu gosto, é alfabetizar e aí só somou, só veio dar mais qualidade a minha forma de alfabetizar. Esses estudos, né, essas reflexões das práticas em sala de aula, essa troca de experiências. Eu acho que só foi enriquecedor. Talvez se não tivesse tido esse programa eu acho que a gente ainda tava fazendo as mesmas escolhas, as mesmas escolhas como nós fomos formados da nossa educação de antigamente. Nós não estaríamos com outro olhar, com outra forma de organizar o nosso pedagógico. Porque até isso também, era coisa estruturante, né, aí a gente começou realmente a ter essa estrutura, essa coisa que tem começo, meio e fim, né? O tempo, o tempo pedagógico, tem que ter o tempo pedagógico. Não é botar uma atividade por botar, é uma atividade que tem como objetivo que aquela criança tenha determinada habilidade. Então, foi esclarecendo essa forma de planejar as ações.

Professora (B)

Bem, eu vejo que houve um crescimento. Todo conhecimento que vem pra agregar, né, eu acho que a gente tem que ter um olhar muito positivo encima disso. E o PAIC veio pra agregar conhecimento sim, sabe? É... essas formações, na verdade, em momento nenhum eu me senti desconfortável. Eu sempre gostei. Porque eu sabia que quando eu viesse da formação, eu traria novas ideias e os meus alunos... o ganho maior seria deles. Hoje me vejo uma professora melhor por conta das formações sim. Com certeza. É tanto que quando eu vim da rede particular para a prefeitura, eu já tive treze anos de alfabetização na rede privada, entende? Quando eu passei no concurso da prefeitura, um dos depoimentos de uma amiga que eu tinha dizia assim: você vai gostar muito, muito do trabalho na prefeitura, do trabalho com as crianças da rede municipal porque lá tem uma coisa muito boa que são as formações. Então, eu cheguei com essa expectativa e, de verdade, as minhas expectativas foram realmente atendidas, né? Porque foi isso que eu vi na formação: eu vi crescimento profissional. Ele representou pra mim isso: crescimento profissional sim.

Professora (C)

Mulher, eu tento ser bem boazinha, sabe? Eu não vou dizer, eu digo até para os meus alunos. Eu não tenho a pretensão em ser e nunca vou ser: a melhor professora do mundo. Mas eu trabalho todo dia pra ser a melhor professora dos meus pequenos com quem eu estou hoje. Eu vou ser a melhor professora pra eles, vou trabalhar pra isso, ser a melhor pra eles. Porque eu não vou ser do mundo, mas eu vou ser deles.

Professora (D)

Ah, eu avalio assim, eu desenvolvi muito, nessa formação, eu aprendi muita coisa e está servindo muito pra minha prática hoje em dia. Então, assim só veio a contribuir nos aspectos é... de sala de aula, de como lidar com a dificuldade do aluno, né? Os níveis de aprendizagem, de desenvolvimento. Então, veio muito a contribuir até hoje. Foi muito bom. Eu gosto muito das formações.

Entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e a gestão da Escola Municipal João Saraiva Leão

- 1- Comente um pouco sobre a abordagem metodológica e a participação dos professores nas ações formativas desenvolvidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa.

Coordenação pedagógica

É... o PAIC ele foi introduzido no município de Fortaleza antes mesmo da gestão anterior, né, do prefeito Roberto Cláudio. E assim, foi um processo crescente, né? No início, as formações eram bem... você percebia que até os próprios formadores estavam se apropriando desse material, que era um material assim, muito rico. E era um material que de uma certa forma vinha revolucionar as práticas em alfabetização. Porque além de ter uma contextualização teórica, né, trazida pela Amália Simoneti, ainda tinha a questão do trabalho com outros olhares, né? A questão do desenvolvimento da consciência fonológica que não era muito é... a gente não percebia muito na prática das professoras, né, do município de Fortaleza. Que não eram conhecidas aí na prática do município de Fortaleza. Então, era trabalhado uma alfabetização ainda bem naquele estilo tradicional do B – A – BÂ, né, juntar sílabas. E o PAIC, ele trouxe uma outra perspectiva, né, de ensinar o nome das letras, de ensinar o som das letras, de desenvolver, de começar o trabalho a partir do próprio nome da criança. Então, é... eu percebi, inclusive, eu tava nesse ciclo de alfabetização em sala de aula, né, na época da introdução. Não era a professora regente da turma, mas eu vivenciei um pouco, né? E aí, uma certa resistência porque o PAIC também é... trazia uma rotina de aplicação das práticas pedagógicas, né, do material. E tudo isso era novo. Eram coisas que não existiam em sala de aula, né? E aí, eu acredito que à medida que esse material foi sendo introduzido, nos primeiros anos ele não teve assim uma grande... houve uma resistência e também até falta de conhecimento das pessoas que estavam. Mas à medida que isso foi evoluindo, o processo formativo também foi evoluindo dentro do município. Foram sendo contratadas pessoas. A própria Amália Simoneti, ela deu muito subsídio, suporte pra a aplicação do material. Então, é... foi ficando mais claro para os professores essa utilização desse material. O material que a gente chama material estruturado, que são os livros, né, e acompanhando os livros tem as cartelas de jogos, tem os cartazes de leitura, tem o livro de leitura para os alunos também. O próprio PAIC também dava suporte com livros de literatura infantil, né, que eram livros publicados adequados de acordo com a faixa etária do aluno, que entravam nesse ciclo de leitura. Os professores, essa formação maior mesmo, se deu na parte assim, externa da escola, né? Os professores realmente recebiam essa formação do Distrito mesmo de educação, né, do município de Fortaleza da Secretaria de Educação. Aí, eles foram se apropriando desse material através das formações. Antigamente, quando a gente não tinha... que até eu cheguei a fazer, a gente não tinha essa história do terço da prefeitura para planejamento e estudo, então era feito aos sábados. Eu me lembro que se passava até o dia inteiro lá da formação e esse material era estudado. Quando foi implantado no município a questão do terço, né, planejamento e estudo, aí nesse momento, é... passou a ser é... quinzenal essa formação. E os professores se deslocavam para os locais de formação e é... lá eles trabalhavam, né, com toda essa contextualização, processo de alfabetização, das práticas que envolvem alfabetização e da utilização da rotina do material. É tanto que aqui a gente tem professores que trabalhavam anos e anos com esse material e elas eram assim doutoras nisso aí, né? Já sabiam o que fazer. Atividade tal, puxa material tal, porque ele tinha toda uma cartela de jogos dentro desse material estruturado, que a parte escrita dele era apoiada nessa parte de jogos, né, que tinha um material concreto pra ser utilizado. Nas formações, né, eles apresentavam como aplicar. Quando eles iam para a formação, que é hoje, todo material do município de Fortaleza trabalha com os professores dessa forma. É dado a parte teórica, que fundamenta a aplicação daquele material e também é mostrado como você aplicar aquele material. Não é uma coisa

que elas aplicavam... porque ah, eu acho que deve ser assim... Mas tinha todo um processo de mostrar o passo a passo da aplicação daquele material. As professoras do primeiro ano elas iam assim muito satisfeitas pra formação e elas achavam que aquela formação atendia aos objetivos, aos anseios delas, as dificuldades. Favoreceu o conhecimento em relação ao que elas precisavam pra avançar nas práticas delas, né?

Gestão da escola

O PAIC sempre foi o norte desse processo de alfabetização, né? E... os professores... a coordenadora, né, tinha a formação e essa formação era repassada também para os professores. Além do material que a escola recebia do PAIC, já direcionado também pra esse reforço na questão da alfabetização. Porque antes a alfabetização, o ciclo fechavam no terceiro ano, aí depois da mudança passou a fechar no segundo ano. Então, lá na escola a gente conseguiu. No começo, em 2013, quando eu assumi a gestão, a gente não tinha cem por cento dos alunos alfabetizados. Mas aí, a gente começou o processo e quando nós finalizamos a gente já estava com cem por cento de alunos alfabetizados no segundo ano. As demais séries era só pra consolidar. E o PAIC foi assim uma ajuda tremenda, né, nesse processo de alfabetização. Os professores bem receptivos. Porque assim, quando a gente tem uma coordenação, uma gestão que consegue motivar, né, o professor, então assim, a gente vai conseguindo. É um processo contínuo de com quista. E os professores eles gostavam do material. Achavam o material bem acessível, né? Os planejamentos já eram feitos direcionados para as atividades do PAIC. A gente tem até um cordel que foi desenvolvido no quinto ano. Era justamente de uma proposta do PAIC. Aí foi feito o cordel. Esse cordel foi até premiado, né, em feiras, apresentaram no Centro de Eventos. Foi na época com o Bráulio Bessa. E esse cordel foi de uma das atividades do PAIC, dos alunos do quinto ano.

- 2- A partir do seu olhar como gestor, como você avalia a formação continuada oferecida pelo programa?

Coordenação pedagógica

Era uma formação muito bem estruturada. Dava a fundamentação teórica e pra que houvesse a própria ação... por que que é importante a aplicação do material dessa forma? E depois mostrava-se como aplicar o material. Como é que vocês vão aplicar o material em relação a isso? Aí eu acho que era bem satisfatório. Eu acho que ele representou uma evolução na educação em relação à alfabetização, à medida que trouxe esse conhecimento, né? Realmente, saiu da questão do empirismo, né, que a professora, às vezes, a gente e ainda hoje se depara com algumas práticas que a gente diz que a pessoa tem o dom de alfabetizar. E aí, ela sai fazendo umas coisas e no final o menino acaba lendo. A gente tem professores que são assim. Mas acho que ela tirou desse empirismo e trouxe realmente pra que a professora saiba o que é que ela está fazendo e desenvolvendo na criança a partir desse embasamento teórico. Eu acho que é o grande e... o que é que possibilitou isso? Atingir um maior número de crianças, né? Atingiu cem por cento de alfabetização, como a gente já atingiu aqui na escola, né? Todas as crianças aprendiam a ler porque ela passou a ter um olhar embasado teoricamente naquela prática de alfabetização, né? Quando era só naquela prática do que ela conhecia, do que ela achava que devia fazer, de alguma coisa que ela viu e pesquisava, acabava ficando as lacunas. Tanto para aquele que aprendia a ler, acabava ficando lacunas nesse desenvolvimento da consciência fonológica e tudo, quanto é... algumas crianças eram deixadas pra trás, né? Como é só o que eu sei, acaba sabendo o que é que eu faço com esse, mas não sei o que é que eu faço com esse, né? Aí, eu acho que essas formações no PAIC trouxeram a possibilidade desse olhar diferenciado para os vários níveis de aprendizagem, né?

Gestão da escola

Assim, a formação como um todo, a gente sabe que ainda tem muito a desejar, né? Porque a formação sempre ela vem muito verticalizada. Já vem toda pronta. A gente sabe que a formação hoje, os moldes de formação hoje que a gente tem que ter, é uma formação mais humana, mais horizontal, uma formação que busque o coletivo, que trabalhe com... a formação seja a partir daquilo que o professor anseia, deseja. Mas assim, supriu as necessidades. Por que? Porque eles tinham uma formação, mas na escola a gente dava o suporte. Mas na escola a gestão dava o suporte, garantia material, e tudo era dentro do planejamento. Os professores planejavam encima desse material.

Hoje a prática dos nossos professores é excelente. Dos professores que trabalhava m com o material... porque assim, tem uma rotatividade muito grande. O nosso quadro lá ele não é um quadro só de professores efetivos, tem muito professor substituto. Os professores da alfabetização top de linha. O PAIC ajudou muito. Melhorou muito.

3- De que forma a experiência do PAIC colaborou para a constituição da identidade pessoal e profissional dos professores?

Coordenação pedagógica

Eu acho que foi assim extremamente positivo. Porque como eu lhe disse no início a gente percebia nos profissionais a resistência e achavam que aquilo dali não ia dar certo, que era muita coisa. Que nem todo mundo ia conseguir se apropriar daquilo tudo. Mas aí com o processo formativo e com a prática, né, cada vez mais elas foram se apropriando da prática e foram colhendo os resultados. Elas viram que o caminho era aquele mesmo, né? É tanto que as professoras que passaram pelo uso desse material e das formações elas trouxeram aquilo ali é... como se fosse aquela confiança de que aquele material ali realmente ia fazer com que a criança aprendesse. Então, elas se apropriaram daquele material, daquele livro, de saber uma sequência, até mesmo pra ampliar em outras situações, né, pra ir além daquilo ali que tava sendo proposto, que é o que eu via muito aqui na escola. Às vezes, a gente aplicava o material, mas também conseguia ir além, tirando coisas daquele material e utilizando outros tipos de instrumentais de alfabetização, entendeu?

Gestão da escola

Ah, os professores eles... é como eu te disse, essa questão da identidade o PAIC colaborou, porque quando o professor começou a perceber que o aluno estava aprendendo, né? Que aquilo que ele tava fazendo em sala de aula tava dando certo, então, começou a motivar. Então, o professor começou a abraçar o projeto, a proposta, né? Porque é como eu lhe falei, tudo tem que ser direcionado. Tudo tem que ser trabalhado. A gente vai na questão da conquista e dizendo o porquê da importância. Eles incorporaram, se apoderaram daquele trabalho, né, que estava dando certo e que, assim, inclusive, eles ficavam ansiosos quando começava o ano letivo, eles diziam: quando é que começa a chegar o material do PAIC? Pra gente começar a trabalhar cedo, porque no final do ano já tinham as avaliações do SPAECE. Então, era assim... era todo um trabalho contínuo. Eu acho que tudo que vem de conhecimento agrega, né? Eu acho que eles agregaram muito conhecimento para a formação deles, né? Porque tem muita gente que acha que fazia a coisa certa e não fazia, né? Ah, eu sou paiqueana há vinte anos, mas você pode tá fazendo há vinte anos a coisa errada. Então, quando tem esse direcionamento, né, a própria identidade ... ele se reconhece como professor a partir do momento que ele vê que o trabalho dele tá fluindo, né? E que as crianças estão aprendendo porque só existe o ensino-aprendizagem se tiver essa via de mão dupla, esse feedback.

- 4- No decorrer das ações do PAIC, quais momentos colaboraram para uma formação autônoma, reflexiva e contextualizada?

Coordenação pedagógica

É como eu lhe disse, né, quando eles se apropriaram dessa questão do embasamento teórico, né, que eles aprenderam porque que estavam fazendo, porque que tinham que fazer. Tudo embasado numa teoria, né? Aquela prática embasada numa teoria... eu sei porque que eu tô aplicando isso... eu sei porque que eu tô fazendo isso... eu sei o que é que eu preciso desenvolver no meu aluno pra que aquele meu aluno comece a ler. Então, quando ele tomou posse disso aí, né, ele trouxe aquilo ali pra prática dele. De maneira a vivenciar mesmo aquilo ali. Tá entendendo? Aí, eles tendo esse conhecimento, eles começaram até ampliar, né? Por exemplo, ele traz uma prática de desenvolvimento de consciência fonológica numa atividade. O professor passou a ver a possibilidade porque ele tem aquele conhecimento agora, ele não tá agindo só intuitivamente. Então, ele começou a ampliar aquela prática de letramento ali até pra outras disciplinas. Ele começou a ampliar em todas as práticas e perceber que várias coisas eram importantes nesse processo de alfabetização. Não são coisas dissociadas, fragmentadas, é um todo, né, é como uma interdisciplinaridade. Então, eu acho que foi esse ganho, enquanto conhecimento profissional, né? O professor, ele é dono da sala de aula dele. Sabe o que é que ele vai fazer, tem argumentação. Ele sabe traçar quais são as intervenções que precisa fazer pra conseguir alcançar. Nós somos capazes de discutir em grupo essa prática. Eu acho que contribuiu foi isso.

Gestão da escola

Em toda a formação a gente procurava ouvir, né? A gente ouvia os professores. A coordenadora que ficava mais nesse acompanhamento pedagógico, mas sempre a gente teve assim, uma ligação muito forte, né? Era uma ponte mesmo entre os professores e a gestão. Sempre a coordenadora passava, né, os professores que tinham mais dificuldade, resistência no projeto. Um dos pilares mais importantes é a questão do próprio conhecimento, né, de saber por que que ele estava trabalhando aquele material. De conhecer, né, a questão dos descritores, das competências. Era contextualizada por que? Porque quando os professores começavam o ano letivo eles já faziam uma avaliação diagnóstica com os alunos. Então, encima daquele diagnóstico, eles trabalhavam aquelas dificuldades. Inclusive, na época das avaliações, é... quando a gente puxava o relatório do sistema, né, no SAEF, a gente já via quais eram os descritores que os alunos tinham tido maior dificuldade. Aí, ia preparar material já focado naquele descritor pra trabalhar com os alunos. Os descritores são as competências e habilidades. A gente percebe que os professores ainda têm muita resistência na formação deles, né? Eles acham que sabem tudo e a partir do momento que você tira dessa zona de conforto, né, que você começa a mostrar que o professor tem que estudar, ele tem que refletir sobre a prática dele. Porque é muito importante a prática, o ensino com a teoria, né? As duas caminham juntas, não é só a prática. Ah, porque eu sei fazer isso. Não. Por que que eu estou fazendo isso? Qual é o objetivo? A gente não pode dizer cem por cento, né? Por que a gente sabe que as pessoas elas absorvem de forma diferente. Mas assim, na escola, a nossa experiência lá com os professores que trabalham, a gente teve sucesso.

- 5- De que modo a experiência no PAIC contribuiu para a valorização profissional dos professores?

Coordenação pedagógica

Devido a esse processo formativo, o que é que a gente vê? A gente vê um profissional, assim, na questão... autoestima, é... aquele profissional que se apropriou do trabalho dele. Hoje eu acho que ele se olha assim: eu sei o que é que eu faço, né, ele argumenta. Eu costumo até dizer, devido esse processo formativo, eu acho que são os melhores alfabetizadores que estão na rede municipal. Os maiores alfabetizadores estão na rede municipal. Passaram por um concurso pra estar dentro do município, receberam o processo de formação e na escola pública você trabalha com uma diversidade de níveis de aprendizagem e de níveis sociais, né, que influenciam nessa aprendizagem e eles já sabem o caminho que devem percorrer.

Gestão da escola

A maior valorização do professor é a valorização que ele reconhece, é a financeira, né? Porque só o nome saindo no diário oficial premiado não enche barriga de ninguém, né? Mas assim, como é que o PAIC ajudou? A partir do momento que o menino... por exemplo, lá na escola os professores tiveram uma época que a escola tirou nota dez... que eles foram... tinha um recurso que a gente pode dividir. Mas depois, realmente, a valorização era só ver mesmo os meninos aprendendo, a escola premiada. Mas assim, financeiramente, eles recebendo, não. Não teve essa valorização não.

- 6- Gestor, em sua percepção, qual a relação entre as ações de formação docente continuada do PAIC e os resultados alcançados em alfabetização identificados no contexto da escola em que trabalha?

Coordenação pedagógica

Teve tudo a ver, né? Através dessa aquisição desse conhecimento, que a gente trouxe para a prática foi que possibilitou a gente alcançar esses índices de alfabetização das crianças. Na verdade, eu acho que você já pode ter percebido em outras falas. Não é só uma situação, é toda uma... é o contexto formação, prática profissional, utilização de material estruturado e avaliação. Avaliação com construção de metas. Então, é todo esse contexto que permite que a gente alcance bons resultados. Que não existia antes da aplicação desse material. Por isso, que mesmo quando introduziu e todo esse contexto não existia ainda ficavam aquela coisa que você não via e o PAIC ele é utilizado em vários municípios por aí a fora e ele não tem êxito. Porque não é só a questão do material, é a questão de todo esse contexto que eu lhe relatei, né? Do acompanhamento, que aqui a gente tem uma gestão, né, em Fortaleza. A gente tem a figura do coordenador pedagógico dentro das escolas. Tem a figura do diretor que dá o suporte físico e material. Aí, tem a questão do coordenador que faz o acompanhamento pedagógico da prática. Aí, a gente tem a formação que dá o embasamento teórico, que tanto o coordenador quanto o professor recebem. Tem também a...aí tem o professor que preparado dentro de sala de aula faz aplicação desse material. Aí, tem a avaliação desse processo e tem a questão do planejamento. Que tanto é o planejamento das aulas quanto do processo de aprendizagem, que é esse plano de metas que a gente constrói e a ação que é construída conjuntamente das intervenções. Então, é isso tudo que possibilita a gente conseguir o sucesso em aprendizagem. O material, só pelo material não teria êxito, tá entendendo? Por isso, que a gente vê em outros municípios o PAIC sendo aplicado e não tendo sucesso. É porque falta todo o suporte que precisa ser dado a isso aí.

Gestão da escola

Só tudo, só teve. Teve sim. Esse trabalho direcionado com certeza ele gerou os resultados de excelência, né? Porque os professores já trabalhavam com aquele norte, né, o que eles iriam fazer e o material do PAIC é excelente, é muito bom!

- 7- Sobre a melhoria na aprendizagem dos alunos da escola em que trabalha, o que você poderia ressaltar como diferencial para esse resultado em relação às demais escolas pertencentes ao Distrito 6?

Coordenação pedagógica

Na verdade, esse trabalho...o que possibilitou a gente alcançar esse trabalho foi isso aí... esse material estruturado, junto com todo esse trabalho coeso de acompanhamento desse processo com um olhar diferenciado para os diferentes níveis de aprendizagem. A gente aqui trabalha de várias formas. A gente aplica o PAIC, mas a gente também aplica... a gente faz enturmações por nível. A gente tem reforço em contra turno pra ampliação de carga horária dessa criança. Muitas vezes, a criança que não consegue atingir o nível adequado de aprendizagem são crianças que tem problema de faltas, né, são crianças faltosas. Às vezes, se evadem e a escola resgata. E assim, nada é aleatório em educação. Todo mundo que se meter em educação, mas nada é por um acaso. Por exemplo, se você define que o primeiro ano tem que ter duzentos, tantas horas por ano de aula é porque aquilo ali é o que vai favorecer a aprendizagem adequada para aquele aluno naquele período. Se ele faltou muito, ele ficou com uma defasagem de carga horária. Aí, a gente pra poder conseguir atingir isso aí, tem que é... minimizar através da ampliação de carga horária. Oferecer aquela carga horária extra que o aluno perdeu lá atrás pra poder suprir a necessidade dele. Eu acho assim, repercutiu em todo o processo de aprendizagem da escola, né? Por exemplo, as nossas crianças em 2019, elas saíram adequadas no ciclo de alfabetização, que a gente tem o PAIC e a gente chegava lá no quinto ano. Passava pelo segundo. O segundo é o único que não tem o sistema PAIC, que é outro instrumental que a gente utiliza no segundo ano. Mas aí no terceiro eles voltam para o PAIC, no quarto e no quinto. Então, todo esse processo do aluno era acompanhado pelo PAIC. E essa criança era alfabetizada no primeiro ano pelo PAIC na idade certa. Aqui na escola o que é que a gente tava se deparando: quando eles estavam saindo do quinto ano, eles já estavam saindo também com a aprendizagem adequada em português e matemática no quinto ano. Porque o PAIC nas outras séries, ele não era só alfabetização. Ele também era matemática. Aí quando os meninos saíam do quinto ano eles estavam adequados em português e matemática. Nós ficamos com a meta do IDEB muito além do que era para ter. A meta para 2022 era 5.6. Em 2019 a gente ficou com 7.1. Quer dizer, muito além da meta que se esperava com a própria aplicação do programa do PAIC. Tá entendendo? Mas a gente conseguiu essa meta porque os meninos se alfabetizando na idade certa e aí tinha todo o processo acompanhado por esse material do PAIC. Que por sinal, tá fazendo muita falta, né? Mas eles ainda têm um outro material do PAIC. É modificado, não é o mesmo. Mas eles ainda têm. Aí eles vão receber o processo formativo agora pra esse novo material que entrou. Então, impactou o que? Eles saíram com o nível adequado em português e matemática, tanto esse resultado foi apresentado no SPAECE quanto no SAEB. Em 2019 eles fizeram essas duas provas. E quando eles saíram dessa escola para outra escola, quando eles chegaram na outra escola, as pessoas ficaram assim chocadas mesmo com o nível de aprendizagem que os meninos tinham saído. Porque acostumadas a receber crianças no sexto ano não alfabetizadas, acostumadas a receber crianças com defasagem de aprendizagem enorme. Então, nossos alunos foram transferidos ali para o Laís, a escola de tempo integral, e... eles desenvolveram lá com as crianças foi um programa de é... olimpíadas. Eles participam dessas olimpíadas que existe aí tudo, que esses colégios particulares fazem de química, de física, OBA e todos os alunos são premiados e eram daqui. Eram nossos alunos aqui. Por que? Porque saíram com a aprendizagem adequada na idade certa. Esse acompanhamento que vinha nesse sistema do PAIC.

Tá entendendo? Nós, em 2014, nós éramos escola nota dez. Quando a gente recebeu a notícia, a gente ficou morto de feliz, porque quando vê o nome dez, né? A gente pensa: oh, nós estamos dez! Mas muito pelo contrário, a gente era escola nota dez apoiada. Nós tínhamos uma escola de Varjota, deste tamanho...a escola. Não tinha duzentos alunos. Que apoiava, aqui, o Saraiva Leão. Nós éramos escola apoiada. Aí, nós viajamos durante um ano inteiro. Fizemos três viagens pra Varjota. Elas eram apoiadoras devido a nota, né, do SPAECE dela, que era muito boa. Elas vieram duas vezes pra cá. O diretor e o vice na época foram pra Varjota, né, fazer esse acompanhamento lá e tudo. Aí, assim, se a gente conseguisse ficar com uma nota adequada, o que é que ia acontecer? Nós iríamos receber um prêmio, e esse prêmio era pra ser dividido uma parte era pra ser pra escola, em relação à compra de materiais pedagógicos, estrutura e outra parte era pra dividir entre os profissionais. Aí, nós recebemos e Varjota também recebia uma premiação se a gente avançasse também. Aí, como nós ficamos adequados em 2015, aí a gente conseguiu o índice adequado de alfabetização. Aí, elas receberam a premiação e a gente recebeu a nossa. Aí, houve o rateio do recurso para os profissionais envolvidos no processo de alfabetização. Aí, daí pra frente nós fizemos a caminhada foi só, não foi mais escola apoiada. Foi só evolução, evolução, até que em 2019 tirou primeiro lugar no Distrito de Educação em alfabetização e assim, a nossa nota foi quase 240 na proficiência dos alunos. E nós fomos primeiro lugar, abrindo um parêntese que nós somos uma das escolas que tem maior número de alunos nesse ciclo, né, de alfabetização. Outras escolas que ficaram assim em segundo lugar, acho que tinha cinquenta e poucos alunos. E no quinto ano ocorreu a mesma coisa, nós ficamos em segundo lugar. Em primeiro lugar em português e segundo em matemática, sendo que a escola que ficou em primeiro lugar era uma escola com trinta e poucos alunos. E aqui, nós tínhamos na época cento e noventa e seis alunos, quando a gente fez o SPAECE de 2019. E ficamos entre os dez maiores IDEB de Fortaleza e terceiro lugar entre as escolas do distrito VI, sendo que as que ficaram na frente, como eu lhe disse, todas elas tinham menos alunos.

Gestão da escola

Vou falar do Saraiva. A gente lá, a gente fazia um trabalho como eu te disse muito casado, né? Eram os professores, nós da gestão, coordenação. Então assim, tinha muita parceria, né? As famílias elas abraçavam mesmo a causa. Eram feitas reuniões de pais. Reuniões com os professores. Eram resultados, projetos de frequência para os meninos não faltarem. Era muita ação, né? No segundo ano a gente tinha um projeto: sou responsável, já sei ler! Que era um projeto que os meninos passavam o ano todinho ganhando aqueles dinheirinhos. Aí, no final do ano faziam uma feira e os meninos pegavam o dinheirinho e iam comprar as doações, né? Eram diversos presentes. Então assim, eu acho que o sucesso da escola lá foi essa parceria e todo mundo se empoderar daquele trabalho. E saber que era a obrigação porque na realidade, a gente não tava fazendo nenhum favor, tava fazendo a nossa obrigação. A gente é servidor público, tem que servir, tem que passar um ensino de excelência, né? O diferencial da escola seria essa parceria e eu acho que a família também ter abraçado a causa, né? A família é muito importante porque o menino só passa quatro horas na escola e vinte em casa. Então, se não tiver esse acompanhamento da família e a família lá a gente pegava no pé mesmo. Aquelas famílias que davam trabalho a gente chamava pra conversar. Então assim, era bem... era bem rígido o negócio, sabe? Tinha dia que a gente nem conseguia fazer muita coisa, era só atendendo famílias. Então assim, era bem cansativo, mas até eu sair de lá a gente viu resultado muito bom, né? A gente fica feliz, né? Do reconhecimento da comunidade, né, porque a comunidade reconhece. A gente acha que não, mas a comunidade é a primeira a fazer sua avaliação.

A gente participou do SPAECE. A gente ganhou prêmio do SPAECE 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, né, e 2020 e 2021 foi suspenso por conta da pandemia. A escola ganhava prêmios vinte mil, dez mil. Teve uma época que nós ganhamos cinquenta mil porque foi prêmio do segundo ano, do quinto ano de aprendizagem na

idade certa tanto do segundo ano quanto do quinto. Aí, do quinto ano proficiência em português e matemática.

- 8- Sobre o contexto da pandemia causada pelo coronavírus, comente um pouco sobre o modo como as ações de formação continuada do PAIC foram desenvolvidas e a aprendizagem dos alunos na escola em que trabalha.

Coordenação pedagógica (1)

Continuaram. Tanto a formação que é feita através da gente, coordenador pedagógico, quanto a do distrito, né? Foram todas feitas no espaço chamado EAV (espaço de aprendizagem virtual) pelo Distrito de Educação. Elas também tinham formação através do google meet. Além desse espaço, que é uma sala de aula no ambiente google classroom tinha a parte que era escrita, que elas liam lá os trabalhos e entregavam. Nós coordenadores também recebemos formação também da mesma forma e nós também planejávamos e fazíamos estudos através do google meet, coordenação e professor. Na época da pandemia não houve formação em contexto porque a gente tem essas duas realidades: uma carga horária é dada pelo distrito e elas tem as atividades nesse espaço EAV e a gente tem uma formação em contexto. Semana passada, sexta-feira a gente deu uma aqui na escola. Aí, essa da formação em contexto, que é para toda a rede, aí o município manda pra escola todo o material que tem que ser trabalhado com o professor. E tem também a formação que a gente faz da necessidade que a gente vê. Por exemplo, agora pra iniciar o ano letivo, como a gente passou muito tempo desconectada do presencial, o que é que a gente fez? A gente retomou o trabalho com o primeiro ano, já em março, a gente fez um estudo dos descritores de aprendizagem da matriz referencial do PAIC. Quais são os descritores? Pra que o professor, ele tá aplicando aquele material lá e ele tá sabendo o que é que ele tá desenvolvendo, né? Eu fiz tanto em português quanto com os professores que trabalham com a matemática também. Na verdade, esse processo de alfabetização ficou muito prejudicado nesse período de pandemia. Pra falar a verdade eu não acompanhei o primeiro ano, ano passado. Eu acompanhei até 2019, aí 2020 passou para a outra coordenadora. Ela que acompanhou esse período da pandemia. Eu acompanhei o processo de alfabetização do segundo ano, né? No início agora de 2022 os meninos fizeram SPAECE. Que é o chamado SPAECE diagnóstico. Não existe esse SPAECE. Eles fizeram extraordinariamente para ver o impacto da pandemia no processo de alfabetização e eles fizeram tanto no segundo ano quanto no quinto. No segundo ano que são as crianças que eram pra ter sido alfabetizadas no primeiro e no quinto, né, pra ver como é que foi essa caminhada do segundo ao quinto ano. Vai sair agora em maio.

Coordenação pedagógica (2)

A gente tinha um calendário de formação realmente de acordo com as demandas do distrito. Então, a gente tinha mensalmente, né, por série e nesse dia as professoras ficavam online pra assistir à formação com as formadoras da SME, né? Elas tinham as demandas delas, os temas, é... sobre o material, sobre avaliação. Eram reuniões online. Tinha a formadora, né, e os professores. Aí, eles tinham uma temática. Vamos supor... é... apresentava o material. Então, como é que a gente vai trabalhar esse material estruturado? Vamos dar a ideia de uma atividade. Como é que vocês vão trabalhar essa atividade? Eles não dão a coisa pronta pra gente. Eles dão sugestões, né? Um exemplo, tipo casos. Eu coloquei o caso dessa família aqui. Como é que vai ter o feedback da família? O que vocês acham que a gente tem que propor pra melhorar, pra chegar até os pais? Eles trabalhavam muito com convivências. Você dava uma sugestão, uma experiência. Eu vou trabalhar o nome da criança. Então, a partir de que... que subsídio você vai ter? Ah, vamos trabalhar um projeto. Primeiro você conversa com a família. Depois a família vai e a gente pede pra que a criança é... trabalhe com o alfabeto móvel. Aí, como vai ser isso? Como que a gente vai fazer? Então assim, eram sugestões de atividades, entendeu?

Tinha o feedback dos professores pra ver se eram coisas viáveis, porque nem tudo era viável. Será que foi o aluno que fez? Às vezes, não era. Depois que a gente foi para o presencial foi que a gente foi ver que muita coisa foi camuflada. Os pais não tinham a didática pra acompanhar. Então, foi muita coisa assim, de ter essa percepção. Foi um aprendizado junto. Tinham sugestões, mas ao mesmo tempo não era adequado porque nem sempre o receptor tava de acordo. Nós também tínhamos formações, tínhamos reuniões. As demandas também eram mensais com a gerente de distrito e já nos dava assim uma luz do que ia acontecer nas formações. A dos professores era mais didática, a nossa era mais global. Como se fosse um todo. Como é que vocês vão ver como um todo as ações das professoras? Como é que vai ser o feedback? Como é que tá sendo acompanhado o aluno? Como é que tá sendo o retorno com a família? Porque teve muito a ver com a família o nosso trabalho, né? Então assim, a gente teve uma demanda muito grande de busca ativa dessas crianças pra elas terem acesso. Porque o acesso foi difícil no começo, pois nem todo aluno tinha o meio, que era o celular com a internet, né? Aí, depois de uma certa demanda que a gente viu que não tava ocorrendo como era pra ocorrer, foi que a prefeitura sinalizou os chips para esses pais, mas mesmo assim, a gente teve dificuldade. Como era primeiro ano, né, como eles já vinham do período quase remoto porque 2019 já tinham feito o infantil, né? Foi um pouco melhor. Quando foi em 2020 piorou. Por que? Porque alunos do infantil não acompanharam. Então, vamos supor, uma sala de vinte alunos trinta por cento ou um pouco mais tinha esse acesso de acompanhar, da mãe tá ali presente. O restante não tinha. Então, assim, a gente pegou um primeiro ano muito duro. Os alunos estavam totalmente despreparados. Então, foi bem difícil, sabe? O que que a gente fez? Além do material que era dado pelo distrito, a gente preparava apostilhas pra ir mais no miudinho. A gente fez subgrupos. O professor tinha o grupo que ele conseguia acompanhar e tinha o pessoal do “Aprender mais” que ia mais focado naquele aluno que tava com mais dificuldade. Então, foi assim. Foi bem difícil! Pra gente conseguir acompanhar aquele aluno realmente precisava daquela intervenção presencial, né, e ele não teve. Por isso que a dificuldade foi grande porque quando o aluno já tem uma estrutura boa de acompanhamento, de letramento dos pais fluiu melhor. Quando ele não teve, ele precisou desse reforço e foi quando entrou o programa “Aprender mais” que nos deu subsídio. E a gente, enquanto coordenador, ficava na busca ativa, né, na semana. Por exemplo, passava a semana. Todos os dias tinha a aula e o aluno que não comparecia, que tinha aquela chamada online. E a gente ia saber o que aconteceu com aquele aluno. Qual foi o motivo? A gente queria pelo menos um retorno por semana. Se tivesse um retorno já ia a frequência. Tinham pais que não tinham tempo disponível. Às vezes, não tinha mesmo interesse adequado, achavam que não valia a pena, não sei..., mas também tinham aqueles que se esforçavam e, às vezes, não tinham recurso, mas a gente marcava aqui um dia, sempre um dia na semana. A gente aqui viu que a dificuldade tava muito grande e a gente trouxe certos alunos para o presencial mesmo dentro da pandemia. Aí, teve um grupo que tava com tanta dificuldade que nem pra vir pra cá... tinha que ser o monitor que ia na casa da pessoa. Chegava lá, a coisa era tão precária que nem lugar pra sentar tinha. Uma coisa assim... desoladora. Tinham esses casos que a gente viu que eram totalmente fora de condições. No período da pandemia, a aprendizagem teve uma decaída grande como eu lhe disse. Com todos esses aspectos quando a gente ia consolidar os resultados a gente ainda conseguiu um patamar bom, na faixa de quarenta à cinquenta por cento alfabetizar online.

Gestão da escola

A pandemia foi um diferencial para um retrocesso, né? A gente sabe porque na pandemia era muito complicado. Eu não participava, né? A formação foi só pra orientar como era que conseguia dar aula. Nós da gestão éramos só ali dentro da escola entregando cesta... A gente foi o único que não ficou online. A gente era presencial direto.

Na pandemia a gente não tinha resultado porque todo mundo tinha que passar. Não foi retido nenhum porque tinha um parecer que não podia reter. Em relação à aprendizagem foi o caos total. Decaiu muito e ainda vai decair ... e ainda estamos

vivendo os resultados caóticos. É como se o menino tivesse passado do segundo ano para o quinto ano. Muitos chegaram no quinto ano sem saber ler. Foram três anos de pandemia, praticamente, então, foram três anos de atraso. Tanto o nível intelectual quanto o nível emocional porque os meninos do quinto ano, do segundo ano chegavam lá parecia bebê. Não teve aquela socialização que existe no ensino presencial.

- 9- Que tipo de ações o PAIC propõe junto aos professores para que no exercício da docência a aprendizagem dos alunos se consolide mesmo diante das desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o Brasil, em especial a região nordeste?

Gestão da escola

Não, do PAIC não. Era mais da gente mesmo. Era ação mais do chão da escola, né? A gente chamando as famílias. Mas assim do PAIC, em relação a isso, não. A gente tinha que garantir que a criança estivesse na escola para que ela pudesse ter a aprendizagem, ter a aula, né, ter o ensino. Mas assim, que o PAIC promovia tais ações, não.

- 10- Comente um pouco sobre o contexto socioeconômico do bairro e dos alunos que frequentam a escola João Saraiva Leão.

Coordenação pedagógica

Assim, nós atendemos aqui essa comunidade que é muito carente, né? Atende São Miguel, Guajeru, Curió. A gente atende essa comunidade. É uma comunidade muito carente. Só que assim, se você olhar até o IDE dessa comunidade, ela não vai tá tão baixa. Por exemplo, se pegar o Palmeiras dá mais baixo do que aqui. Mas por que? Porque apesar de ter essas favelas aqui no entorno, a gente também se depara com situações de moradia melhores. Então, aqui o bairro em si é muito misturado, né? A gente atende a lagoa redonda também. Então é um bairro assim muito misturado. Também um índice de pobreza muito grande, porém, além desse índice de pobreza muito grande, a gente tem um... contrasta com essas histórias aí... tem condomínio de luxo aqui nessa rua, pegado aqui com a escola tem, aí passa duas casas já tem outro. Aí são os contrastes. Aqui você olha aqui pra frente da escola você acha tudo lindo, né? Se você descer essa aqui que tem aqui na frente abre um mundo pra uma favela. Então, é bem... tem esse contraste aí social. O que é que acontece? Quando nós chegamos aqui em 2014, a escola atendia esse público menos favorecido, né, financeiramente. E aí, a gente foi desenvolvendo um trabalho, e aí a gente foi alfabetizando esses meninos na idade certa e as famílias que tinham condição financeira melhor colocavam as crianças nas escolas particulares. Existiam várias escolinhas aqui no bairro. Algumas não existem mais. Eles pagavam às escolas e tudo e as crianças não se alfabetizavam. Então, eles botavam no primeiro ano, pagavam particular com preconceito da escola pública. Aí, não se alfabetizava. Aí a vizinha que tinha menos condição financeira dizia assim: pois o meu menino se alfabetizou lá no Saraiva. Aí começou essa boca a boca, essa propaganda boca a boca. Aí, as mães começavam a tirar, botavam aqui meio desconfiadas pra ver. Aí, o menino lá no segundo ano se alfabetizava, saía lendo tudo! Lendo, escrevendo e fazendo prova, fazendo tudo. Aí, a escola passou a ganhar credibilidade e aí, a gente começou a ter uma clientela mista. A gente hoje em dia tanto atende crianças socialmente mais favorecidas quanto atende crianças de renda mais baixa. É... a

pandemia também ajudou muito porque muitas famílias que tinham condição melhor ou perderam o emprego, ou disseram assim: eu tô gastando dinheiro nessa escola particular e o menino não aprende nada mesmo... e aí, colocaram aqui. Não, esse período vou colocar aqui. E eles viram o nível das aulas e quando a escola retornou em setembro, eles resolveram pagar pra ver porque acharam que o nível das aulas era melhor do que de crianças que estavam em escola particular. E quando entraram aqui, assim, o que a gente escutava era elogio. Os pais maravilhados com a organização, o funcionamento da escola, com a disciplina dos alunos, a qualidade do material que os alunos recebiam e, por exemplo, no quinto ano teve criança que não retornou pra escola particular. Saiu daqui foi pra uma escola integral, foi pra outra escola pública porque adquiriu essa credibilidade na escola pública, né? Pra você ter uma ideia, em 2019 a gente passou por uma situação aqui que os pais das escolas particulares começaram a procurar a gente no final do ano pra garantir a vaga pra 2020. A gente começou a ter procura por vaga em 2019 para o ano de 2020, né, nesse processo de alfabetização.

Gestão da escola

A gente atendia as crianças do entorno, né? São Miguel, Mangueira, Guajeru, Coqueirinho, até do Curió a gente recebia aluno também. Comunidade muito carente. Muito violenta. Mas que graças a Deus na escola a gente não tinha problema nenhum. Tinha bala em todo canto. A gente escutava, mas na escola... a escola era muito respeitada, não tinha pichação. Era uma escola assim, modelo em Fortaleza. A gente recebia várias entrevistas. Tudo que acontecia na secretaria que a prefeitura queria, era no Saraiva Leão. Mandava entrevistar. Era em relação ao pedagógico, era em relação ao administrativo. A estrutura da escola, a escola toda com ar condicionado. Só não coloquei nas salas todas porque não tinha uma subestação, mas das dezoito salas, doze eram climatizadas. Os recursos mesmo que a escola recebe a gente direcionava o recurso de capital e comprava, né, para os professores. Duplicadora, impressora, retroprojeter, notebook tinha uns seis. Quando os resultados começaram a ser notórios, aí a gente começou a receber muito aluno de escola particular. Parecia escola particular, chegando os carros pra deixar os meninos. Até hoje ainda tá assim. Mas ainda a prioridade é da comunidade.