



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

FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE**

FORTALEZA

2025

FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Lidiane Moura Lopes.

FORTALEZA

2025

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)

- S58a Silva, Francisca Noely Queiroz da.
Avaliação da política de formação continuada de professores no âmbito do PAIC : Efeitos na aprendizagem dos alunos do 4º ano do ensino fundamental em Aquiraz/CE / Francisca Noely Queiroz da Silva. – 2025.
96 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Lidiane Moura Lopes.
1. Políticas Públicas. 2. Formação continuada de professores. 3. Programa de Alfabetização na Idade Certa. 4. Aquiraz/Ceará. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Avaliação de políticas
públicas.

Orientadora: Profª Dra. Lidianne Moura Lopes.

Defendida em: 29/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdeney Lima da Costa

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em todos os momentos de desafio vividos ao longo desta caminhada e da minha vida como um todo, consentindo-me força, saúde e sabedoria para seguir em frente.

A minha eterna amada mãe, Maria José Militão de Queiroz e ao meu sempre guerreiro herói pai, Francisco Alves da Silva, (in memoriam), que são minhas forças internas, inspiração, modelo de ética e amor eterno.

Ao meu filho, Levy Stevam Queiroz, e ao meu sobrinho, que tenho como filho, Samuel Claudio de Oliveira. Minha essência se completa com a presença de vocês. A existência de vocês é o maior presente da minha vida.

Ao meu esposo, José Ednaldo Barros que assumiu sozinho todos os afazeres domésticos para me destinar mais tempo para meus estudos. Sua parceria foi fundamental para que eu pudesse seguir no percurso.

A todos os meus irmãos e irmãs que ao longo desse período se furtaram da minha companhia sem reclamar, entendendo meu momento e de forma sutil e cuidadosa demonstram seu amor, apoio, presença constante e diferenciada através da entrega de um lanche, ou uma mensagem rapidinha de carinho pelo WhatsApp.

Aos meus sobrinhos que são muitos, porém todos muito amados, aos filhos deles que são alegria constante para a família, e à minha afilhada-sobrinha Sandra Nielly. Agradeço a Deus por existirem e serem seres iluminados na minha vida com tanto carinho dispensado.

Aos meus colegas de trabalho da SME/Aquiraz que contribuíram com meus estudos, trocas, palavras de força e otimismo quando eu pensava em esmorecer.

A Professora Lidiane Moura Lopes, minha orientadora, por sua condução inspiradora e delicada, pela sabedoria, generosidade, conhecimento e confiança transmitida durante a realização dessa pesquisa.

A professora doutora Kelly Maria Gomes Menezes, por compor a banca de qualificação e defesa onde me guiou com suas imprescindíveis contribuições juntamente com o professor doutor Lucelindo Dias Ferreira Júnior que fez parte da banca de defesa trazendo suas colaborações brilhantes

Ao meu precioso amigo, professor Dr. Valdeney Lima da Costa, grande ser humano, que me deu força, orientações e se dispôs, com grande generosidade e amor, a dedicar seu tempo para fazer parte da minha banca de defesa, minha mais sincera gratidão.

A todas as professoras e professores do MAPP que contribuíram de forma grandiosa, respeitosa e inteligente, dividindo seu tempo, responsabilidade e inspiração para que os estudos ocorressem dentro do esperado.

Aos professores respondentes da pesquisa, que dispuseram do seu tempo e colaboraram de forma voluntária enviando os questionários respondidos e se deixando gravar no momento das entrevistas, numa atitude de compromisso ético e sensibilidade educacional.

Aos gestores da SME que aderiram a proposta de um mestrado para os professores de Aquiraz.

A Classe trabalhadora, meu profundo agradecimento pelo financiamento deste mestrado, viabilizado com recursos públicos. Reconheço que esta conquista não é apenas individual, mas fruto de um investimento coletivo em educação, ciência e no fortalecimento da escola pública brasileira.

RESUMO

A presente pesquisa avalia a política de formação continuada de professores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no município de Aquiraz, Ceará, e seus efeitos na aprendizagem dos alunos do 4º ano do ensino fundamental do referido município. O estudo é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), que defendem a formação continuada como ferramenta para a qualidade da educação. Investiga os desafios da formação continuada de professores e seu contexto histórico, abre espaço para uma análise aprofundada de fatores que influenciam essa prática para o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para a qualidade da educação. Desse modo, traz como problema, a relação entre a formação continuada de professores e a aprendizagem dos alunos no 4º ano do ensino fundamental em Aquiraz. Para tanto se faz necessário, responder as seguintes inquietações: a) Como ocorre o processo de formação continuada de professores do 4º ano do município de Aquiraz? B) Quais desafios os professores apresentam após a formação? C) Quais os resultados de aprendizagem dos alunos e como eles estão associados às formações? O tema é relevante, pois contribui para o entendimento das relações entre a qualidade da formação docente, as práticas pedagógicas e o aprendizado dos estudantes. Para alcançar os objetivos propostos, foi adotada a abordagem quantitativa e qualitativa, com a utilização da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008, 2011). A análise dos dados será feita buscando compreender as relações entre os diferentes elementos da pesquisa e apresentará as evidências, organizadas de acordo com as três questões já mencionadas. Os resultados foram discutidos à luz da literatura e da teoria fundamentada na pesquisa e seu estudo identificou os pontos fortes e fracos da política de formação continuada de professores (PAIC) e propôs sugestões para seu aprimoramento. O estudo contribui com recomendações para a Gestão Municipal de Aquiraz, para os formadores de professores e para os professores destinatários do PAIC. Diante do exposto, reforço que o tema do trabalho apresenta relevância pois investigou a relação entre a formação continuada de professores e a aprendizagem dos alunos, com potencial para cooperar no aprimoramento da política de formação continuada de professores do PAIC e para a melhoria da qualidade da educação no município de Aquiraz.

Palavras-chave: políticas públicas; formação continuada de professores; programa de alfabetização na idade certa (PAIC); Aquiraz/Ceará.

ABSTRACT

This research evaluates the policy of continuing education for teachers of the Literacy Program at the Right Age (PAIC) in the city of Aquiraz, Ceará, and its effects on the learning of students in the 4th grade of elementary school in that city. The study is based on the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Education Plan (PNE), which advocate continuing education as a tool for the quality of education. It investigates the challenges of continuing education for teachers and its historical context, opening space for an in-depth analysis of factors that influence this practice for the professional development of teachers and, consequently, for the quality of education. Thus, it brings as a problem the relationship between continuing education for teachers and the learning of students in the 4th grade of elementary school in Aquiraz. To this end, it is necessary to answer the following questions: a) How does the continuing education process for 4th grade teachers in the city of Aquiraz occur? B) What challenges do teachers face after training? C) What are the students' learning outcomes and how are they associated with the training? The topic is relevant because it contributes to the understanding of the relationships between the quality of teacher training, pedagogical practices and student learning. To achieve the proposed objectives, a quantitative and qualitative approach was adopted, using the in-depth assessment proposed by Rodrigues (2008, 2011). Data analysis will be performed in order to understand the relationships between the different elements of the research and will present the evidence, organized according to the three questions already mentioned. The results were discussed in light of the literature and the theory based on the research, and their study identified the strengths and weaknesses of the continuing teacher training policy (PAIC) and proposed suggestions for its improvement. The study contributes with recommendations for the Municipal Administration of Aquiraz, for teacher trainers and for teachers receiving PAIC. Given the above, I emphasize that the theme of the work is relevant because it investigated the relationship between continuing teacher training and student learning, with the potential to cooperate in improving the PAIC's continuing teacher training policy and improving the quality of education in the municipality of Aquiraz.

Keywords: public policies; continuing teacher training; literacy program at the right age (PAIC); Aquiraz, Ceará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
COVID-19	Doença do Corona vírus 2019
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Formação Continuada de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PEC	Programa de Educação Continuada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização do Estado do Ceará
SNE	Sistema Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	14
2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: POR QUE INVESTIR EM EDUCAÇÃO?	14
2.1 Município de Aquiraz e o investimento em educação	15
2.2 A importância da alfabetização na idade certa	19
2.3 Principais instrumentos normativos	20
2.3.1 Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	22
2.3.2 Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024: Os desdobramentos das conferências de educação	23
CAPÍTULO II	27
3 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO ESTADO DO CEARÁ: SUA IMPORTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA	27
3.1 Desafio docente: currículo pedagógico e estrutura adequada ao PAIC.....	28
3.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	31
3.1.2 Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	34
3.2 PAIC: A importância da Formação continuada dos professores no município de Aquiraz	35
CAPÍTULO III.....	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1 Sujeitos envolvidos na pesquisa.....	42
4.2 Enfoques metodológicos: principais etapas	44
4.3 Importância da pesquisa de campo e da avaliação em profundidade	46
4.4 Percepções e expectativas dos professores sobre formação continuada.....	72
4.5 Análise comparativa do rendimento escolar as instituições investigadas	74
4.6 A pesquisa e avaliação em profundidade no estudo apresentado	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE OBTEÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	91
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE OBTENÇÃO DE DADOS – ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES	93

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO94

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, no Brasil, ampliaram-se de forma considerada os estudos voltados à temática da formação continuada de professores (Gatti, 2008; Mororó, 2017). Esse processo de desenvolvimento profissional, ocorre ao longo da carreira de um docente, complementando e aprofundando a formação inicial e consiste em um conjunto de atividades, programas e ações que visam atualizar os conhecimentos, habilidades e competências dos professores, permitindo que eles acompanhem as transformações sociais, tecnológicas, pedagógicas e, conseqüentemente, melhorem a qualidade do ensino (Perrenoud, 2001).

Por tanto, a relevância do objeto da presente pesquisa se justifica por diversos motivos, sendo um deles a necessidade de repensar o papel dos docentes diante das novas exigências da sociedade contemporânea. Sabe-se que em um cenário com rápidas transformações tecnológicas e culturais, é essencial que os professores sejam capacitados para desenvolver uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, que vá além da simples transmissão de conhecimento, pois este estudo contribui para a renovação das estratégias pedagógicas, alinhando-as aos desafios da educação no século XXI.

Nessa mesma vertente de atualização, vemos o que observa Imbernón (2009) quando diz que a educação e a formação de professores precisam ser mais flexíveis e inclusivas. Em vez de seguir um único caminho, deve-se explorar diferentes formas de ensinar e aprender, valorizando a diversidade cultural e as diferentes perspectivas, ampliando olhares, abrindo perspectivas novas e compreendendo o que é diverso.

Nesse sentido, percebe-se que essa temática tem sido relevante, tendo em vista sua complexidade, e por que não dizer, responsabilidade social. No entanto, ela é compreendida de forma limitada, restringindo-se ao oferecimento de cursos formalizados quando deveria ser vista como algo mais abrangente, sendo desta forma considerada como formação de professores as reuniões pedagógicas, trocas de experiências com pares e vários outros processos à distância (cursos e conferências).

Logo, é possível observar que tudo que promove algum tipo de acréscimo no conhecimento do professor tem sido levado em conta como formação do professor, enfim, percebe-se que o conceito se apresenta em constante problematização.

Gatti (2008), em estudo, descreve algumas iniciativas do poder público para a formação continuada de professores em diferentes estados brasileiros. Gatti, (2008), cita, por exemplo, as experiências do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), destinado aos professores da 1ª a 4ª séries das redes municipais do Estado de Minas Gerais e o Programa de Educação

Continuada (PEC), no Estado de São Paulo. Cumpre destacar que o PROCAP, com a intenção de capacitar docentes do ciclo básico ao 4º ano do ensino fundamental em conteúdos básicos e o PEC visa atender todo o ensino fundamental do Estado de São Paulo, com foco na educação continuada dos professores, buscando a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda em consonância com Gatti, (2008), os programas acima apontados foram inovadores por suas escalas e abordagens. O PROCAP, com sua formação a distância e centralizada, buscou alcançar um grande número de professores em um curto período, permitindo que a formação fosse integrada à rotina escolar. Já o PEC, com uma proposta de educação continuada mais ampla, focou em um desenvolvimento profissional contínuo para os professores, considerando as diferentes necessidades do ensino fundamental. Os programas acima mencionados refletem as tentativas de estados brasileiros de melhorar a qualidade da educação por meio da formação em larga escala dos professores, utilizando diferentes estratégias adaptadas às realidades locais.

É importante destacar que a política de formação continuada de professores, difere dos programas específicos de formação que são implementados para alcançar seus objetivos. Enquanto a política estabelece as diretrizes gerais e os princípios que devem nortear a formação docente, os programas são instrumentos concretos para operacionalizar essas diretrizes, em outras palavras, a política de formação continuada pode definir a necessidade de atualização dos professores em relação às novas tecnologias, enquanto um programa específico pode oferecer cursos online para atender a essa demanda (Gatti, 2008).

No Ceará, com o surgimento das experiências de formação continuada de professores, destaca-se o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Conforme a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), o Programa, foi implementado em 2007, a priori, como uma iniciativa para melhorar a alfabetização nas escolas públicas até o final do segundo ano do ensino fundamental, fechando o ciclo de alfabetização. O Programa é uma iniciativa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de impulsionar qualitativamente a alfabetização dos estudantes da rede pública de ensino.

O PAIC foi criado a partir dos resultados do Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar, que foi instituído na Assembleia Legislativa, e em 2007 transformado em uma política pública prioritária do Governo do Estado. A partir de então, os municípios passaram a receber apoio técnico e financeiro para gestão municipal, avaliação, formação de professores, além da aquisição de material didático e pedagógico. A intenção era contribuir para a melhoria de suas práticas e, conseqüentemente, para os índices de aprendizagem dos estudantes, (Ceará, 2014).

Nessa perspectiva, as formações aconteciam *in loco*, a partir de um material didático estruturado, alinhado aos descritores de uma matriz de referência. Em 2011, as ações do programa PAIC foram expandidas até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem de toda a etapa inicial do Ensino Fundamental, conforme a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Desse modo, os professores do 4º ano do ensino fundamental passaram a ter formações mensais em todos os municípios e entre eles Aquiraz, onde a pesquisa foi realizada. Essa iniciativa denominou-se Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). Ao longo desses anos percebe-se uma melhora nos índices de aprendizagem. O Ceará é colocado no centro das rodas de debate sobre alfabetização de crianças por se destacar como um dos estados que mais consegue alfabetizar Conforme a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

Se faz relevante dizer que, o município de Aquiraz, no Ceará, adota o programa (Mais Paic) para as formações continuadas de professores da Educação Infantil aos Anos Finais. Os encontros formativos são realizados mensalmente, com temáticas de estudos pré-estabelecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação e adequadas no decorrer do ano, conforme as necessidades surgidas através de avaliações internas. Enquanto formadora, a proponente observa que, inicialmente, os professores demonstram acreditar na proposta do programa e se esforçam para atender às demandas cada vez maiores, exigentes e desafiadoras.

A partir deste cenário surgiu a inquietante pergunta que nos moveu a buscar respostas e propor sugestões, para contribuir com o aperfeiçoamento do programa: **Quais mudanças foram percebidas na aprendizagem dos alunos do 4º ano após a implementação da política de formação continuada de professores em Aquiraz-CE?**

Reforço que a escolha do tema foi influenciada por minha trajetória profissional, marcada por anos de experiência tanto como professora quanto como formadora de professores. Durante o período em que percorri diversos municípios do Ceará no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), fui confrontada com uma variedade de práticas pedagógicas, assim como constatei resistências e cataloguei alguns desafios inerentes à implementação de novas metodologias de ensino. Essas vivências não só despertaram um interesse pessoal em entender melhor a dinâmica das formações continuadas, como também revelaram a necessidade de se investigar de forma sistemática como essas formações influenciam na aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, destaco que o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar as influências na política de formação continuada de professores do 4º ano do ensino fundamental na aprendizagem dos alunos das escolas do município de Aquiraz-Ce. Para tanto, buscamos

ainda: 1) Descrever o processo de formação continuada dos professores do 4º ano no município de Aquiraz; 2) Identificar as principais desafios enfrentados pelos professores após a formação e 3) Analisar os resultados de aprendizagem dos estudantes do 4º ano, correlacionando-os com as formações continuadas dos professores.

A partir desse olhar, tornou-se imperioso avaliar a trajetória do trabalho formativo realizado com os professores, identificando onde as influências da Formação Continuada de Professores-FCP foram efetivas, onde há espaço para melhorias e quais seriam possíveis, tanto no aspecto didático, quanto orçamentário, com as suas limitações que impõe algumas escolhas, adjetivadas hoje de trágicas¹, pois a realização dos direitos, através da implementação dos programas de políticas públicas, tem custos que precisam ser sopesados e adequados à realidade do município. Desta forma, a presente análise e avaliação se propôs a contribuir para o aprimoramento contínuo da qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, com os impactos positivos que pode trazer no aprendizado das crianças.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos que apresentam, de forma estruturada, os diferentes aspectos abordados. No primeiro capítulo discutiu-se aspectos históricos da formação continuada de professores, oferecendo uma visão resumida desse processo no Brasil. Tendo em vista que a formação de professores é considerada um elemento crucial na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, buscando tanto possibilitar quanto limitar um modelo formativo e contribuir para a construção do conhecimento docente. Em suma, a pesquisa foi alinhada aos desafios atuais, que este trabalho se propôs entender, além de procurar responder às demandas apresentadas pela educação no município de Aquiraz, no Ceará.

O segundo capítulo explorou os desafios inerentes à formação docente, destacando sua relevância no contexto do direito fundamental à educação. A formação de professores não deve ser vista como um custo, mas sim como um investimento essencial para garantir a qualidade do ensino e o cumprimento desse direito básico. Nesse sentido, o estudo se aprofundou no cenário do município de Aquiraz, analisando o crescimento dos indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e evidenciando a importância de políticas públicas como a Alfabetização na Idade Certa. Além disso, foram discutidas as principais leis e instrumentos normativos que regulamentam e orientam essas práticas, ressaltando a necessidade de um compromisso contínuo com a melhoria da educação e, conseqüentemente, com o desenvolvimento integral dos estudantes.

¹ Acerca das chamadas escolhas trágicas observamos que [...]

No terceiro capítulo, partiu-se da alfabetização na idade certa, analisando as principais políticas públicas que sustentam essa iniciativa. A discussão destaca os desafios enfrentados pelos docentes, particularmente na adaptação e implementação de um currículo pedagógico que esteja condizente com as diretrizes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Foram examinados o papel fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na orientação das práticas pedagógicas, com especial destaque a relevância da FCP no município de Aquiraz, essencial para garantir que os educadores estivessem mais preparados para enfrentar os desafios do ensino e promover uma educação de qualidade para todas as crianças.

A análise dos dados obtidos, permitiram identificar pontos fortes e áreas que necessitavam de melhorias na Formação Continuada de professores. Ao realizar essa avaliação, foi possível obter uma visão ampla e clara sobre a influência das práticas de FCP e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos possibilitando identificar quais estratégias foram eficazes e quais precisarão de ajustes, com a implementação de ações mais direcionadas para o aprimoramento do programa. Adicionalmente, a pesquisa busca contribuir para a tomada de decisões baseadas em evidências, o que contribui para que as intervenções propostas sejam fundamentadas em resultados concretos, aumentando, assim, a probabilidade de sucesso das iniciativas de melhoria.

Ao combinar perspectivas qualitativas e quantitativas, o estudo favoreceu uma visão integrada, possibilitando a exploração tanto das percepções dos docentes quanto repercutindo em mudanças que possam se tornar concretas na sala de aula. Além disso, os resultados desta investigação foram relevantes para o campo da formação docente, pois viabilizou o fornecimento de subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas formativas no contexto da rede pública municipal. Com isso, espera-se que os achados reforcem a conexão entre teoria e prática.

CAPÍTULO I

2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: POR QUE INVESTIR EM EDUCAÇÃO?

A educação é amplamente reconhecida como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, além de ser um pilar para a construção de uma sociedade mais inclusiva. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, que deve garantir sua oferta com qualidade e equidade (Brasil, 1988). Nesse contexto, as dotações orçamentárias destinadas à educação desempenham um papel crucial, uma vez que os recursos financeiros alocados pelos Estados e repassados aos Municípios são fundamentais para a implementação de políticas educacionais eficazes.

Entre eles podemos citar o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado pelo estado do Ceará, visando assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, adotando como mecanismos para a consecução de tal fim, a formação continuada de professores, o acompanhamento pedagógico e a distribuição de materiais didáticos pelo Governo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2007). Nesse contexto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), política federal repassa recursos diretamente às escolas públicas para manutenção, pequenos reparos e compra de materiais didáticos e pedagógicos (FNDE, 2019).

Entretanto, é essencial compreender que o financiamento da educação não deve ser visto apenas como um custo, mas sim como um investimento estratégico. Investir em educação de qualidade desde os anos iniciais é a base que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e qualificados, o que pode ter avaliações positivas em diversas áreas, inclusive na segurança pública. De acordo com a literatura sobre o tema, o abandono escolar está frequentemente associado ao aumento da criminalidade, com a escola desempenhando um papel crucial na formação dos adolescentes e na prevenção da violência. A ausência nas salas de aula pode, de fato, representar uma ponte para o envolvimento com atividades criminosas, refletindo uma preocupação crescente com o futuro, dado o número significativo de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar no país, Santos, Souza, (2021).

Na sequência, passamos a análise da importância que o investimento em educação propicia, verificando através de dados secundários obtidos, como os percentuais são distribuídos, contextualizando com a avaliação voltada para o município de Aquiraz.

2.1 Município de Aquiraz e o investimento em educação

A educação traz transformações positivas no desenvolvimento humano, no crescimento econômico e na igualdade social, promovendo a inclusão social, a redução da pobreza, combatendo as desigualdades e proporcionando oportunidades para todos. Granato (2023) enfatiza a importância de garantir o acesso universal à educação de qualidade, desde a educação básica até o ensino superior. Nessa perspectiva, o investimento em educação é fundamental para o desenvolvimento de um país, impulsionando o progresso social, econômico e humano. Além disso, uma sociedade bem-educada tende a exercer de forma mais consciente sua cidadania, fortalecendo os princípios democráticos. Assim, a educação não apenas molda indivíduos, mas também sustenta a construção de uma nação mais justa e equitativa.

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Oliveira e Scholz (2014), quando asseveram que com investimento na educação é possível formar pessoas mais equipadas para a era das inovações, com a chamada 4ª Revolução Industrial (Tecnologia) que se vivencia, não restando dúvida de que quanto maiores as destinações de verbas para a educação, melhores serão os resultados obtidos. Os citados autores reforçam ainda a necessidade de investimento na qualidade da educação referente a formação de professores, a necessidade de suas qualificações e ainda a criação de um ambiente propício à incorporação e desenvolvimento das novas tecnologias educacionais que contribuem de forma significativa para o conhecimento.

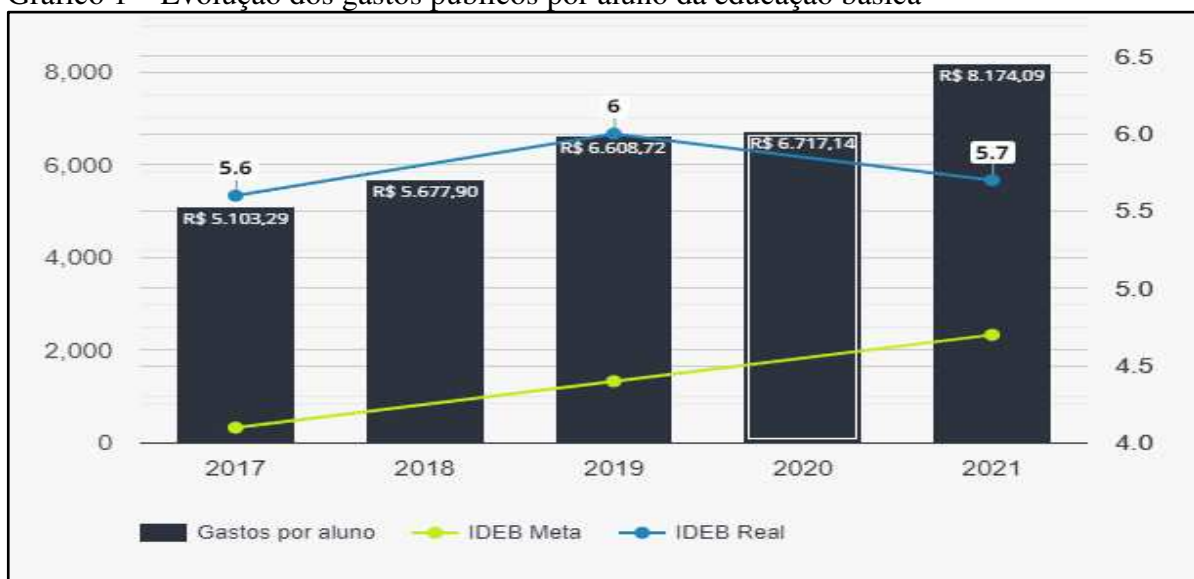
Por esse olhar, sem essas medidas, o Brasil corre o risco de ficar para trás na corrida pela competitividade na economia globalizada, tendo em vista que a educação é a principal mola mestra no caminho para alcançar um real desenvolvimento. A Constituição Federal de 1988 traz a previsão dos percentuais mínimos, anuais, de investimento em educação, que são para a União “nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”, consoante prescrito no artigo 212 (Brasil, 1988).

Cabe ao Estado do Ceará destinar também ao menos 25% de sua receita proveniente de impostos para a educação. Esse percentual é um mínimo, e há esforços no estado para garantir que o investimento seja aplicado de forma eficiente, especialmente em programas como o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa). Já Aquiraz, assim como outros municípios do Estado do Ceará, devem investir no mínimo 25% de sua receita líquida de impostos em educação. Esses investimentos são aplicados em infraestrutura, material didático e formação continuada de professores.

Entretanto, conforme dados da pesquisa Alfabetiza Brasil, conduzida em abril de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2021, somente 43% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas. Esse percentual representa uma diminuição em comparação com os dados de 2019, quando mais de 60% das crianças eram consideradas alfabetizadas (INEP, 2023).

Com base nos dados apresentados no gráfico, é possível observar a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ao longo dos anos em relação aos gastos por aluno. O Ideb, calculado a partir do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (Saeb) e da taxa de aprovação, reflete a qualidade da educação no país. O gráfico demonstra a relação entre o investimento por aluno e os resultados alcançados, evidenciando tanto o cumprimento ou não das metas estabelecidas quanto as variações na aprendizagem dos estudantes. A seguir, são analisadas as tendências e implicações desses indicadores para a educação.

Gráfico 1 – Evolução dos gastos públicos por aluno da educação básica



Fonte: SICONFI e IDEB, INEP (via QEdu Dados) 2021

Embora os gastos por aluno tenham aumentado significativamente ao longo do período, especialmente em 2021, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) real não manteve o mesmo ritmo de crescimento. Fazendo essa análise para verificação de efetividade, se percebe que o aumento nos investimentos não se traduziu diretamente em melhorias proporcionais na qualidade educacional. Já as metas do IDEB mantiveram-se em constante crescimento, embora não tenham sido plenamente atingidas em todos os anos. Essa

relação evidencia que o aumento dos gastos por aluno nem sempre se traduz diretamente em melhoria dos índices educacionais, apontando para a necessidade de análise qualitativa sobre como esses recursos são aplicados nas redes de ensino.

Partindo para uma análise comparativa, percebe-se que em 2019, o maior IDEB real (6.0) pontos, ocorreu com um gasto por aluno de R\$ 6.608,72, indicando que o aumento dos gastos em 2021 não gerou um resultado tão expressivo quanto o observado anteriormente, desse modo, se faz necessário trazer à tona o ocorrido em relação a COVID 19. O fato foi significativo referente à aprendizagem dos alunos em todo o mundo, incluindo o Brasil e consequentemente o município de Aquiraz. Vários fatores relacionados à pandemia podem ter contribuído para a queda ou estagnação do IDEB no município, mesmo com o aumento dos gastos por aluno.

Por fim, sabe-se que durante a pandemia, muitas escolas foram fechadas por longos períodos, o que interrompeu a continuidade do ensino presencial. Isso afetou especialmente os alunos de contextos sócio culturais, que podem não ter tido acesso adequado às aulas remotas a distância. Muitos alunos, especialmente em áreas rurais e em comunidades de baixa renda, enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas online, o que impactou negativamente o aprendizado.²

Vale ressaltar que alguns estudos indicam que houve uma perda de aprendizado significativa durante a pandemia, com muitos alunos não conseguindo acompanhar o conteúdo previsto para o ano letivo (*SCImago Institutions Rankings*, 2022). Isso, combinado com a falta de interação presencial, pode ter levado a uma queda nos indicadores de desempenho escolar, como no IDEB. Essa análise ajuda a entender as dinâmicas entre o investimento financeiro e os resultados educacionais, evidenciando que, além de aumentar os gastos, é crucial melhorar os resultados e a aplicação desses recursos.

Diante da situação pandêmica, os resultados da rede municipal de educação de Aquiraz mostraram uma trajetória progressiva em seus índices, conforme apresenta o quadro a seguir:

²A pandemia da Covid-19, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, provocou a suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil, exigindo a adoção de estratégias emergenciais de ensino remoto. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a reorganização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2020.

Quadro 1 – Trajetória do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aquiraz/CE de 2005 a 2023

TRAJETÓRIA ANOS INICIAIS			
ANO	TAXA DE APROVAÇÃO	NOTA MÉDIA	IDEB
2005	0,68	3,64	2,5
2007	0,70	4,12	2,9
2009	0,82	4,90	4,0
2011	0,89	5,52	4,9
2013	0,96	5,65	5,4
2015	0,93	5,27	4,9
2017	0,92	6,13	5,6
2019	0,97	6,15	6,0
2021	1,00	5,76	5,7
2023	1,00	6,19	6,2

Fonte: R. Virgílio Coelho - Lot. Rota do Mar, Aquiraz - CE, 61700-000/2024

De acordo com o quadro disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz (2024), observa-se um crescimento importante no IDEB nos anos iniciais, com um aumento notável em 2023, atingindo 6,2.

A tabela mostra um crescimento no IDEB dos anos iniciais ao longo de 18 anos, de 2005 a 2023, passando de 2,5 para 6,2. O crescimento do IDEB é um processo que normalmente demanda tempo, pois envolve uma série de fatores, como políticas educacionais consistentes, investimento em infraestrutura, melhoria nas práticas pedagógicas e investimento na formação continuada de professores.

No caso específico do Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2007, tem sido amplamente reconhecido como um dos principais impulsionadores das melhorias nos índices educacionais do estado. A formação continuada de professores, que é uma das ações-chave do PAIC, visa aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer a capacidade dos docentes para lidar com os desafios da alfabetização e letramento nos anos iniciais.

Embora o aumento do IDEB possa parecer moroso, é importante lembrar que mudanças substanciais na educação requerem tempo, dado que o processo de aprendizado e suas melhorias são acumulativos e dependem da continuidade e consistência das políticas educacionais e do compromisso dos profissionais da educação.

Portanto, parte desse progresso é possível ser atribuído à formação continuada de professores promovida pelo PAIC, que ao longo dos anos ajudou a consolidar práticas pedagógicas mais eficazes, refletidas na melhoria dos indicadores de qualidade educacional como o IDEB.

Sem descuidar da importância de outros projetos na área da educação, como o que permite a educação de jovens e adultos (EJA), sabemos da importância ser alfabetizado e concluir os estudos na idade certa tem para o futuro exercício da cidadania, razão pela qual a seção seguinte se dedicará a abordagem do tema se constitui em ponto central da preocupação na formação dos professores das séries iniciais.

2.2 Sentidos e Implicações da Alfabetização na Idade Certa

Dominar a leitura e a escrita no momento oportuno da vida, é um marco importante para o desenvolvimento das crianças, abrindo oportunidades para um futuro mais seguro, além do ganho que uma sociedade pode ter com uma criança que tem sua escolaridade desenvolvida no tempo certo do seu desenvolvimento. A leitura e a escrita estão relacionadas ao processo de construção de conhecimento das crianças, que depende de várias interações sociais e experiências educativas (Ferreiro, 2011).

Ainda se faz necessário acrescentar que a criança não aprende a ler e escrever de forma isolada, mas sim em um contexto de trocas e interações que podem ocorrer tanto no meio familiar quanto escolar. As interações que a criança vivencia como o contato com a fala e com materiais escritos, são essenciais para que ela comece a entender o significado da linguagem escrita e em seguida comece a buscar sua autonomia na perspectiva de ingressar no mundo letrado..

Vale salientar que essa conquista de autonomia, auto expressão e aprendizado contínuo, a construção da leitura no tempo certo, favorece com que a criança se aventure na sua fantasia e expanda seus horizontes, desenvolvendo sua criatividade e senso crítico. Desta feita a leitura e a escrita, lhe permitem comunicar suas ideias, organizar seu pensamento e construir um diálogo aberto com o mundo em sua volta, descobrindo outras possibilidades.

A alfabetização no tempo certo é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento individual e social das crianças, independentemente de sua origem, classe social, cor da pele ou qualquer característica preconceituosa. Toda criança tem o direito ao acesso à educação de qualidade e, conforme destacado por Ferreiro (2011), a falta de acesso pode gerar dificuldades de aprendizagem e limitar as futuras oportunidades de um pleno

desenvolvimento na vida adulta. Consonante com essa proposta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pontua a relevância dessa etapa, estabelecendo diretrizes para que todas as crianças alcancem esse domínio ao final do 2º ano fundamental, o que lhe possibilitará alcançar uma jornada de estudo mais consolidada e sólida.

Aprender a ler e a escrever, fechando o ciclo de alfabetização na idade certa, configura-se não somente como um propósito educacional, mas como investimento no bem estar social e emocional das pessoas e, no próprio futuro da nação, que terá cidadãos mais preparados para desenvolverem o mundo. É pertinente acrescentar ainda, que as crianças que adquirem essas habilidades na idade certa, estarão mais preparadas para continuar na sequência os demais estágios de evolução nos estudos, uma vez que, formaram uma base sólida, se envolvendo de maneira ativa em seus processos de aprendizagem.

Ao possibilitar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos, estamos investindo em cidadãos que poderão contribuir significativamente para o progresso econômico, científico e cultural do país. Embora a alfabetização e o acesso a níveis mais elevados de estudo realmente estejam associados a melhores oportunidades no mercado de trabalho e maior participação cívica, isso não garante, por si só, tais resultados para todos refletindo os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no artigo 3º do Texto Constitucional (Brasil, 1988), a saber:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A seguir tratamos de alguns dos principais instrumentos normativos que disciplinam a educação, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, um marco legislativo, que junto com a Constituição Federal e procurando realizar tal direito fundamental, serve de fonte para os demais diplomas que disciplinam a educação no Brasil.

2.3 Principais instrumentos normativos

Diversos instrumentos normativos servem como direção para guiar o processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira. Entre eles, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE), a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Quanto ao (PNE), foi instituído em 2014, com vigência prevista de dez anos, posteriormente estendida até 2025. O PNE traça metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira e funciona como um guia para que a educação alcance seus objetivos.

Em relação a LDB, foi sancionada em 1996, sendo a lei que rege a organização e o desenvolvimento da educação nacional. Ela define os princípios, diretrizes e bases para a educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. A referida lei é uma espécie de “Constituição” da educação, estabelecendo os direitos e deveres de todos os envolvidos no processo educativo e disciplinando de forma geral.

A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) define no inciso I, art. 61, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço. no inciso III, art. 63, destacando programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996). A legislação reconhece a necessidade de atualizar os profissionais que já estão a algum tempo em atividade para que eles se apropriem de novos saberes e habilidades, possibilitando o trabalho conjunto dos professores para a divulgação das suas práticas, estabelecendo um intercambio de ideias que produzem novas teorias, cada vez mais conectadas com a realidade do docente em sala de aula.

No que se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi homologada em 2017, o definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela é uma referencia para os professores, indicando quais conhecimentos e habilidades os alunos devem adquirir em cada etapa da escolaridade.

No que diz respeito ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), foi elaborado em 2019, visa complementar a BNCC e define as diretrizes curriculares específicas para o estado do Ceará. O referido documento leva em consideração as características e necessidades dos alunos cearenses, ajustando a BNCC à realidade local. Em linhas gerais, pode ser compreendido como um documento detalhado do Ceará, guiando os professores na implementação da BNCC no estado.

Nesse sentido, esses documentos normativos, formam um sistema cíclico que orienta quanto aos caminhos para alcançar uma educação de qualidade. Funcionam como pilares para a construção de uma sociedade letrada, consciente de seus direitos e deveres e capaz de se desenvolver de modo mais justo e humano, com oportunidade de acesso à educação para todos, desempenhando relevante papel no crescimento pessoal, individual e coletivo.

Passamos a nos deter na seção seguinte na abordagem específica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pontuando de forma mais detalhada, alguns dos seus principais aspectos.

2.3.1 Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB, promulgada em dezembro de 1996 sob o número 9.394/96, expressa-se como o principal diploma legal brasileiro que rege a educação no país. Esta lei é fruto de um amplo processo de debates e reflexão, tem como pilar fundamental a garantia do direito universal à educação gratuita e de qualidade para toda a população brasileira. Brasil (1996).

Nesse contexto, a LDB estabelece um conjunto de princípios, diretrizes e normas que norteiam a organização e o desenvolvimento da educação nacional, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Entre seus objetivos primordiais, destaca-se a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância de sua atuação na formação integral dos cidadãos.

Ademais, a LDB define as responsabilidades e deveres de cada ente federativo (União, Estados e Municípios) em relação à educação pública, assegurando a efetivação do direito à educação e a construção de um sistema educacional democrático, público, laico e gratuito. Representa um marco histórico na educação brasileira, consolidando o direito à educação como um direito fundamental e estabelecendo as bases para a construção de um sistema educacional de qualidade para todos os cidadãos (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, a educação brasileira, ao longo de sua história, trilhou um caminho marcado por transformações, debates e leis que moldaram o sistema educacional como o conhecemos hoje. Entre essas leis, a Lei LDB se destaca como um marco fundamental, definindo as diretrizes gerais para a educação nacional e influenciando diretamente a organização, o funcionamento e os desafios do ensino em nosso país.

Convém destacar que as primeiras Constituições brasileiras, em 1824 e 1891, pouco mencionaram a educação, refletindo a autonomia das unidades federativas na área. A Constituição de 1934, em um contexto de centralização política, dedicou um capítulo à educação, atribuindo à União a responsabilidade de traçar as diretrizes e o plano nacional de ensino. As Constituições de 1937 e 1946, influenciadas por ideologias distintas, apresentaram visões divergentes sobre o papel do Estado na educação (Brasil, 1937; Brasil, 1946).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), representando um marco na regulamentação do ensino brasileiro e

introduzindo princípios que ainda hoje geram debates. Mais tarde, a Lei nº 9.394/96, que a substituiu, permitiu o aprimoramento das questões educacionais, proporcionando maior autonomia às instituições de ensino e às secretarias de educação, descentralizando o poder decisório da União e possibilitando a adaptação das ações e objetivos às realidades locais.

Assim sendo, a LDB de 1996 estabelece a estrutura da educação brasileira, dividindo-a em educação básica e ensino superior. A educação básica, por sua vez, é composta por: Educação Infantil: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), com caráter facultativo e de competência dos municípios. O Ensino Fundamental: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), obrigatório e gratuito, com responsabilidade gradual dos municípios (anos iniciais) e dos Estados (anos finais). Quanto ao ensino médio, se organiza da seguinte forma: técnico ou não técnico, de responsabilidade dos Estados.

A LDB também define modalidades de ensino que permeiam todos os níveis: Educação Especial: inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Educação a Distância: flexibilidade espacial e temporal para o aprendizado. Educação Profissional e Tecnológica: formação para o mercado de trabalho. Educação de Jovens e Adultos: oportunidades para quem não teve acesso à educação na idade adequada. Educação Indígena: respeito à cultura e língua materna das comunidades indígenas.

Além da estrutura e modalidades de ensino, a LDB aborda temas como: Financiamento da educação: distribuição de recursos entre União, Estados e Municípios e Formação de profissionais da educação: requisitos mínimos para o exercício da docência.

Ao longo dos anos, a LDB sofreu alterações e novas leis foram aprovadas, buscando aperfeiçoar o sistema educacional. Desta forma, se faz pertinente citar a lei, 13.632/2018 que foi alterada, agora reconhece o direito à educação como um processo contínuo e ao longo da vida, incluindo também o ensino de jovens e adultos, reafirmando a ideia de que a educação deve acompanhar o indivíduo durante toda a sua trajetória de vida. Em suma, a LDB é um instrumento que se configura legal e fundamental para educação brasileira, definindo diretrizes, estruturas e responsabilidades.

2.3.2 Plano Nacional de Educação 2014-2024: Os desdobramentos das conferências de educação

A concretização do direito à educação, consagrado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exige que todos os cidadãos tenham acesso irrestrito à educação de qualidade. Nesse sentido, significa que a educação deve

ser significativa, capaz de transformar a vida dos indivíduos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir de 1988, a Constituição Federal tornou obrigatória a criação de planos nacionais de educação a cada década, conforme estabelece o artigo 214 (Brasil, 1988). Essa medida demonstra a importância que o legislador conferiu ao planejamento educacional no país.

Por conseguinte, poucos avanços foram alcançados no primeiro PNE 2001/2010, a causa foi a falta de controle social na implementação da lei e ainda a pouca participação da sociedade civil em sua elaboração, além disso houveram os vetos de Fernando Henrique Cardoso, que se mantiveram no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Conae, 2024)

Sabe-se que ao longo dos anos, a educação brasileira se viu em constante transformação, impulsionada por um movimento social engajado na luta por políticas públicas amplas que atendessem às necessidades vigentes. Nesse sentido, os avanços do Plano Nacional de Educação (PNE) são resultados das lutas da sociedade civil, mas sua efetividade depende do controle social, que é fundamental para garantir a implementação das políticas educacionais (Conae, 2044).

É importante ainda destacar que nesse cenário, as Conferências de Educação se destacaram como marcos históricos de debates democráticos, reunindo diversos atores sociais em torno de um objetivo comum: construir um futuro educacional mais justo e de qualidade para todos. Em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) deu o pontapé inicial nesse processo, reunindo milhares de participantes para discutir os desafios e perspectivas da educação básica no Brasil. Brasil (2028)

Já em 2010 e 2014, as edições da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ampliaram o debate sobre políticas públicas educacionais, abrangendo a educação em todas as suas etapas e modalidades, com participação ampla da sociedade civil. No entanto, durante o governo Bolsonaro (2019–2022), houve um processo de desmonte das instâncias participativas na educação, incluindo a descontinuidade das conferências e o enfraquecimento do Fórum Nacional de Educação (FNE), o que representou um retrocesso nos mecanismos democráticos de construção coletiva das políticas educacionais. A retomada da CONAE em 2023, com o restabelecimento do FNE, sinaliza a revalorização do diálogo entre sociedade e Estado. Sua realização em 2024 reafirma o compromisso com a participação social na definição das diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e com a reconstrução das políticas educacionais no país.

As Conferências de Educação deixaram um legado importante na história da educação brasileira. Demonstraram o poder da participação social como ferramenta para a construção de políticas públicas mais justas e eficazes. Mais do que eventos pontuais, representaram um processo contínuo de mobilização e engajamento da sociedade civil na busca por um futuro educacional mais promissor.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as Conferências de Educação servem como exemplos inspiradores do que pode ser conquistado quando diferentes setores da sociedade se unem em torno de um objetivo comum. Diante do exposto cabe refletir que a participação social continua a ser um elemento fundamental na construção das políticas públicas educacionais, pois é através dela que se garante que as vozes de todos sejam ouvidas, compreendidas e consideradas.

A história das Conferências de Educação nos ensina que a educação não é um mero conjunto de técnicas e objetos de conhecimento, mas sim um processo social e político que exige a participação ativa de todos os cidadãos. Conforme diz (Freire, 2017) a educação é como ferramenta para a libertação e transformação social, o autor enfatiza a importância do diálogo crítico e da ação coletiva para desafiar sistemas opressores e construir uma sociedade mais justa.

É através da mobilização social e do diálogo democrático que podemos construir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, de qualidade e transformadora. Conforme delineado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034,³ a política de Estado para a educação tem sido estruturada com o objetivo de garantir a educação como um direito humano, promovendo justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Esse compromisso é evidenciado pela campanha "Movimento PNE pra Valer", que em 2011, tomou a liderança nas mudanças propostas para o Plano. Com o apoio de diversas organizações sociais, a campanha apresentou um conjunto significativo de emendas, destacando as fragilidades do projeto de lei inicial e pressionando por um aumento dos investimentos públicos em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), meta essa que foi historicamente aprovada em 2012 pela Câmara dos Deputados, assegurando um avanço crucial para a qualidade da educação no Brasil (CONAE, PNE 2024-2034).

³O atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi prorrogado. A Lei nº 14.934/24, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 25 de julho de 2024, estendeu a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025. O prazo original expiraria em 25 de junho de 2024, e a prorrogação foi necessária para evitar um período sem diretrizes educacionais nacionais, como ocorreu entre a primeira e a segunda edições do plano

No capítulo seguinte abordaremos o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com as suas especificidades, destacando a formação continuada dos professores, como importante fator de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas escolhidas, através de discussões e elaborações, capazes de atingir as metas para os alunos do 4º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO II

3 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO ESTADO DO CEARÁ: RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) se destaca como um marco na história da educação do Ceará. Implementado em 2007, o programa se consolidou como política pública prioritária do Governo do Estado, com o intuito de alfabetizar todas as crianças cearenses até os 7 anos de idade. Implantado como modelo inovador de cooperação entre o Estado e os municípios. Essa parceria permitiu a implementação de ações estratégicas que mexeu com a realidade educacional do Ceará, tornando-a referência nacional em alfabetização (Ceará, 2014).

Nessa perspectiva é fundamental a análise das principais políticas públicas que sustentam a Formação Continuada dos Professores. Destacando, como já mencionado, que o programa prioriza a formação continuada dos professores, oferecendo cursos, workshops e programas de aperfeiçoamento que visam aprimorar suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, com foco na alfabetização eficaz.

Oportuno ressaltar ainda, que a Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), presente na Lei nº 13.005/2014, é um divisor de águas na luta por uma educação pública de qualidade no Brasil. Ela garante que União, estados, municípios e Distrito Federal trabalhem em conjunto para oferecer planos de carreira e remuneração dignos aos profissionais da educação escolar básica pública. O reconhecimento e a valorização da carreira docente são aspectos essenciais do PAIC, com medidas que incluem planos de carreira, concursos públicos e melhores condições de trabalho (MEC, 2014).

É necessário frisar que as oportunidades de aprimoramento profissional para os professores, possibilita sua atualização no enfrentamento de sua prática docente, na perspectiva de uma aprendizagem melhor e mais significativa para os estudante, visando alunos mais preparados nas habilidades e competências para vivenciar um século XXI bem preparads para um mundo globalizado e interconectado.

3.1 Desafio docente: currículo e estrutura adequadas ao PAIC

Em termos históricos, o currículo começou a ser mencionado formalmente no século XVII, quando a Universidade de Glasgow organizava as experiências de ensino para seus estudantes. No entanto, o termo "currículo" não surgiu exatamente como um campo de estudos, mas como uma forma de descrever o que deveria ser ensinado e a sequência dessa aprendizagem. A partir dessa organização, o currículo foi evoluindo para se preocupar com o desenvolvimento de habilidades mais amplas, como o pensamento lógico e a memória, especialmente no século XIX (Lopes e Macedo, 2011).

As autoras também mencionam que, no início do século XX, com a industrialização, novas responsabilidades foram colocadas sobre o currículo, como a necessidade de preparar os estudantes para os problemas econômicos e sociais emergentes. Nesse período, começou a se debater o que seria realmente útil no currículo, o que deveria ser ensinado e como as experiências e os conteúdos escolares poderiam preparar melhor os alunos para a sociedade (Lopes e Macedo, 2011).

Esse embate continua a influenciar as discussões sobre o currículo até hoje, com o foco se movendo entre a formação técnica e a formação humana e crítica. O currículo é um reflexo das demandas sociais e econômicas de cada época, sendo moldado tanto por uma visão mais pragmática e técnica quanto por uma visão mais humanista e social (Sacristán, 2013). Essa disputa é fundamental para entender os processos de significação que o currículo assume ao longo do tempo. Se percebe como diferentes contextos históricos deram origem à visões diversas sobre o currículo e como ele evoluiu a partir de negociações históricas e sociais, influenciando a educação de maneira profunda e diversa.

Para colaborar no entendimento e contextualizar o conceito de currículo, Sacristán (2013) destaca que, em sua origem, ele representava um território demarcado e regido pelos conhecimentos que professores e instituições de ensino deveriam abordar, sendo imposto tanto aos educadores quanto aos alunos. Nesse sentido, o currículo a ser ensinado constitui uma seleção organizada dos conteúdos que devem ser aprendidos, orientando, por consequência, a prática pedagógica ao longo da escolaridade.

Vale destacar, que o conceito de currículo, que se consolidou na Inglaterra, não surgiu ao acaso. Sacristán (2013) observa que esse conceito foi moldado por uma convergência de movimentos sociais e ideológicos diversos. Inicialmente, a revisão do ensino da dialética influenciou as várias áreas do saber, enquanto a organização disciplinar do ensino, reforçada pelo calvinismo, resultou na expansão do termo "curriculum vitae" para novas realidades

educacionais (Sacristán, 2013). Nessa perspectiva, salienta o supracitado autor, quanto é fundamental o currículo não apenas organizar conteúdo a serem ensinados, mas também moldar o percurso formativo dos alunos, influenciando suas trajetórias futuras.

Embora o termo "currículo" não tenha uma longa tradição teórica em certos contextos, a prática que ele descreve já está estabelecida. Essas práticas incluem aspectos didáticos, políticos, administrativos, e econômicos, que carregam consigo valores, crenças, e pressupostos. Assim, o currículo não é apenas um conjunto de teorias ou documentos; é algo que se manifesta concretamente nas práticas escolares e é influenciado por múltiplos fatores Sacristán, (2013).

Sacristán (2013) argumenta que o currículo é construído socialmente e historicamente, sendo moldado por diferentes contextos e interesses, acrescenta ainda que o currículo possui um potencial regulador, podendo tanto limitar quanto ampliar as possibilidades de aprendizagem. O autor destaca a importância de considerar o currículo como um construto social e histórico, que molda as experiências dos estudantes e exige uma análise cuidadosa por parte dos educadores.

Diante dessa análise cuidadosa que o autor traz para a reflexão, se faz necessário dizer que é no espaço de formação continuada que essa construção verdadeiramente acontece ou deveria acontecer. Onde o professor com seus pares, se aprofunda nos estudos, para que possam oferecer a qualidade do ensino necessário aos estudantes, mesmo sabendo que o currículo se revela um campo de tensões e negociações (Sacristán, 2013). De certo, há um jogo de interesses por parte da classe dominante em formar o ser humano dentro da perspectiva que seria a do comodismo e da subserviência. É relevante evidenciar que o professor preparado tem que compreender seu papel e sua importância na construção dos futuros cidadãos que já estão sendo formados.

Por essa mesma vertente, Ramos, Cunha e Santos (2022), alertam quantos aos debates sobre teoria e política curricular nas reformas educacionais contemporâneas, têm a finalidade do controle do conhecimento, centralizando conteúdos e excluindo as diferenças culturais e regionais. Os autores afirmam que tais processos desconsideram a subjetividade dos sujeitos e o contexto das escolas, em especial das escolas do campo. Eles também destacam que as políticas curriculares atuais tentam fixar projetos de formação que produzem sujeitos universais, ignorando a diversidade e os processos de subjetivação. Defendem ainda que a teoria e a prática devem ser flexíveis e adaptadas às diversas realidades ou seja, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas, culturas e contextos.

A crítica dos autores se concentra na forma como a BNCC promove uma padronização que desconsidera as diversidades regionais e culturais, propondo uma uniformidade curricular que pode reforçar desigualdades. O estudo também destaca que essa centralização curricular pode restringir a capacidade dos professores de atuarem como mediadores críticos, pois reduz sua liberdade de explorar conteúdos e metodologias que façam sentido para seus contextos específicos.

Se faz necessário ainda, entender como as ideias do passado influenciam os processos atuais de significação e prática educacional, percebendo como os conceitos históricos são reinterpretados e negociados nas práticas pedagógicas contemporâneas, isso ajuda a entender como eles são compreendidos e aplicados. Como podem influenciar e informar as práticas atuais, possibilitando uma educação mais contextualizada e adaptada às necessidades do momento, ou seja, ao desenvolver práticas pedagógicas e curriculares, é fundamental reconhecer e analisar a evolução histórica desse processos, não para seguir o passado cegamente, mas para entender e adaptar as práticas a partir de uma compreensão histórica.

O desafio docente na construção de um currículo adequado ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) envolve a integração de práticas pedagógicas e estruturais que atendam às diretrizes nacionais, sem deixar de considerar as especificidades regionais e o contexto escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) é essencial que o currículo promova o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando suas singularidades.

Em relação a essas questões, pode-se aludir que o currículo é um elemento central na educação, pois define o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa da formação escolar, refletindo as prioridades educacionais de uma sociedade. A (BNCC) desempenha um papel na definição desse currículo, quando estabelece diretrizes que orientam as práticas pedagógicas em todo o país. A BNCC visa assegurar que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou contexto social, tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos essenciais, competências e habilidades.

Vale acrescentar que a BNCC organiza o currículo em áreas do conhecimento e define os direitos de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica. Ela promove a formação integral dos alunos, abordando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Além disso, enfatiza a importância de competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação, a argumentação, a criatividade e a cooperação, preparando os estudantes para os desafios do século XXI (Brasil, 2017).

Contudo, a implementação de um currículo alinhado à BNCC também apresenta desafios significativos para os educadores. A necessidade de adaptação dos conteúdos às realidades locais e regionais exige que os professores sejam capazes de interpretar e flexibilizar as diretrizes da BNCC, incorporando a diversidade cultural e as características específicas de suas comunidades. Nesse sentido, o currículo deve ser visto não apenas como um documento prescritivo, mas como uma prática em constante construção, que precisa ser contextualizada e adaptada às necessidades e possibilidades de cada grupo de alunos (Sacristán, 2013).

Certamente que a eficácia de um currículo depende de sua capacidade de dialogar com as condições reais das escolas e dos alunos. Um currículo que ignore as desigualdades sociais ou que não considere as particularidades regionais tende a perpetuar as exclusões e as desigualdades já existentes. Por isso, é fundamental que o currículo seja flexível, permitindo ajustes e adaptações que atendam às especificidades de cada contexto educacional.

No Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o currículo deve ser especialmente cuidadoso em garantir que as diretrizes da BNCC sejam aplicadas de maneira que favoreça o aprendizado significativo para todos os alunos, com particular atenção àqueles em situação de maior vulnerabilidade. Isso envolve a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas e a utilização de recursos didáticos que facilitem o processo de alfabetização, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança.

Portanto, o desafio docente na construção e implementação de um currículo adequado ao PAIC é, antes de tudo, um exercício de equilíbrio entre o cumprimento das diretrizes nacionais, expressas na BNCC, e a sensibilidade para as realidades locais e individuais dos alunos. Um currículo bem-sucedido é aquele que consegue articular essas dimensões, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, equitativa, promove aprendizagem integral, capaz de preparar os alunos para uma participação ativa e consciente na sociedade.

3.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu de um pacto entre diversos setores da educação brasileira, unindo esforços para cumprir as promessas feitas pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. De acordo com Oliveira (2020), a Base Nacional Comum Curricular constitui um documento normativo da legislação educacional

brasileira que estabelece as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todos os estudantes ao longo da Educação Básica.

Sua construção foi um processo conduzido de forma centralizadora e apressada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sem garantir um espaço efetivo para debates amplos e democráticos. As sessões de consulta seguiram esquemas rígidos e roteiros previamente definidos, o que limitou a participação ativa dos professores e das instituições educacionais. Esse modelo refletiu uma lógica tecnocrática, em que o protagonismo dos profissionais da educação foi substituído por plataformas digitais e instrumentos padronizados, restringindo o diálogo sobre concepções curriculares mais amplas (Caetano, 2019).

A autora assevera que, mesmo tendo o documento passado por três versões e por um processo de consulta pública, a escuta das contribuições dos educadores, no geral, foi superficial e pouco considerada na versão final. A Base, ao final, impôs uma lógica prescritiva de competências e habilidades, desconsiderando as especificidades regionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares. Essa condução caracteriza um movimento de “desdemocratização” do processo de construção curricular (Caetano, 2019).

Para Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), a revolução anunciada pela BNCC oculta interesses empresariais e estratégias de controle sobre o fazer pedagógico, o que revela uma continuidade de práticas que pouco dialogam com as realidades locais e com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, os autores contribuem para o debate ao desnaturalizar o discurso hegemônico que legitima a BNCC como avanço, ao mesmo tempo em que expõem os limites de sua proposta curricular.

Enquanto alguns autores enxergam a Base Nacional Comum Curricular como um marco progressista para a consolidação de uma educação de qualidade e equitativa no país, outros, como Caetano (2023), destacam as tensões e disputas que permearam sua formulação. A autora aponta que o processo de definição dos conceitos centrais da BNCC esteve envolto em intensos debates, sobretudo no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, revelando não apenas divergências técnicas, mas disputas de poder. Segundo sua análise, o texto final da política educacional resultou de embates entre grupos com interesses distintos, alguns dos quais buscaram controlar os rumos da proposta curricular, comprometendo sua legitimidade democrática. Assim, longe de ser uma construção consensual e coletiva, a BNCC é apresentada como fruto de acordos e pressões que expõem sua vinculação a projetos políticos específicos e à lógica de mercado.

Em 2017, após um longo processo de construção, o Ministério da Educação finalizou a terceira e última versão da BNCC e a encaminhou ao Conselho Nacional de

Educação (CNE) para validação final. Antes da aprovação definitiva, o CNE promoveu discussões com a sociedade em audiências públicas realizadas em todas as regiões do país. Essa etapa final teve o propósito de tentar aprimorar a Base, incorporando novas sugestões na tentativa de que o documento atendesse às reais necessidades da educação brasileira. É salutar registrar que nesse período (2014 a 2016) o Brasil vivia momentos políticos conturbados, com o golpe da presidenta Dilma Rousseff, seguido, em 2017, pela eleição de Jair Bolsonaro.

A BNCC, embora represente um marco para o sistema educacional brasileiro ao estabelecer diretrizes nacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, apresenta contradições em seu processo de elaboração e aplicação. Ela define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. O documento estabelece uma base comum para a educação em todo o Brasil, sendo aplicável em escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e constitui referência obrigatória para a construção dos currículos escolares. No entanto, ao analisar como se deram os processos de sua formulação, percebe-se que sua construção não foi isenta de tensões e contradições.

Nessa linha de análise crítica, Freitas (2021) aponta que a Base Nacional Comum Curricular, os testes em larga escala e os mecanismos de responsabilização fazem parte de um pacote de reformas educacionais de natureza empresarial, que operam por meio de dispositivos legais centralizadores. Esses instrumentos, conforme o autor, estimulam uma lógica padronizada de ensino, intensificando a pressão sobre as redes públicas por resultados mensuráveis. Isso conduz a um contexto de competição entre escolas e professores, o que, aliado à cobrança por metas inalcançáveis nas condições atuais, favorece a desmoralização da escola pública e do magistério, criando terreno fértil para a privatização da educação por dentro do sistema público. Assim, a BNCC, ao invés de representar apenas uma proposta pedagógica, passa a funcionar como um vetor de mercado no campo educacional, impulsionando um modelo gerencialista e tecnocrático que compromete a construção de uma educação democrática e contextualizada.

Ainda nessa mesma perspectiva, destaca-se que o processo de construção da BNCC segue um modelo de política curricular centralizador, que reedita modelos já questionados historicamente, limitando a autonomia dos educadores e das escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e adaptadas às realidades locais (Fávero, Centenaro e Bukowski, 2021).

Dessa forma, é essencial estar ciente da evolução das ideias e teorias sobre currículo e pedagogia. Isso significa reconhecer como os conceitos e práticas educacionais têm se desenvolvido ao longo do tempo e analisar criticamente a história, identificando os aspectos

que foram úteis e aqueles que precisam ser repensados ou ajustados. Desse modo, faz sentido trazer à tona a existência do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi concebido na perspectiva de viabilizar uma educação equitativa, alinhada às diretrizes da BNCC, respeitando as especificidades culturais, sociais e territoriais do Ceará, promovendo a articulação entre os saberes locais e os direitos de aprendizagem previstos nacionalmente (DCRC, 2018).

3.1.2 Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é um guia oficial que estabelece as diretrizes e orientações para o desenvolvimento curricular nas escolas do estado do Ceará. Oferece um conjunto de princípios, competências e habilidades que devem ser trabalhados ao longo da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É um documento construído a luz da Base Nacional Comum Curricular.

O DCRC visa promover uma educação de qualidade e inclusiva, alinhada às demandas da sociedade contemporânea e às especificidades locais. Destaca a importância do desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais. Neste sentido, temos,

Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), este documento pretende contribuir para que seja superada a fragmentação das políticas educacionais. Por essa razão, ele pode cooperar com o fortalecimento do Regime de Colaboração entre as três instâncias do governo e, sobretudo, pode ser um efetivo balizador da construção da educação com qualidade social que se deseja e a que a/o estudante cearense merece. O DCRC defende que essa educação com qualidade social não pode ser privilégio de alguns; mas um direito a ser assegurado a todas/todos. Cumpre garantir oportunidades iguais para todas/todos, como forma de fazer acontecer a justiça social. (DCRC, 2018, p. 20).

Entre os principais pontos abordados no citado documento estão a: valorização da diversidade cultural e étnico-racial, a promoção da educação para a sustentabilidade, o estímulo ao protagonismo dos estudantes e a integração entre os diferentes componentes curriculares. O DCRC serve como um referencial para nortear a elaboração e implementação dos currículos escolares no estado do Ceará, buscando garantir uma educação de qualidade e pertinente às necessidades dos estudantes e da sociedade cearense.

Em síntese, o DCRC (2018) foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com o objetivo de fornecer diretrizes e orientações para o desenvolvimento curricular nas escolas estaduais. Surgiu como parte de um esforço contínuo para aprimorar a qualidade da

educação no estado, adaptando-a às demandas da sociedade contemporânea e às necessidades específicas da comunidade cearense.

O processo de elaboração do DCRC geralmente envolve uma equipe multidisciplinar de especialistas em educação, pedagogos, professores da rede estadual, gestores educacionais e outros profissionais do campo educacional. Essa equipe se baseia em pesquisas, estudos, experiências práticas e em discussões com diversos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil para garantir que o documento seja representativo, atualizado e adequado à realidade local.

Percebe-se, portanto, que o DCRC é resultado de um processo participativo e democrático, no qual são consideradas as contribuições e os feedbacks de diferentes atores envolvidos na educação, incluindo professores, alunos, pais, gestores escolares, pesquisadores e membros da sociedade civil organizada conforme, Assunção e Pacheco (2020).

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) formam um conjunto de documentos que estabelecem diretrizes para a organização e o desenvolvimento curricular nas escolas brasileiras. O DCRC complementa a BNCC ao incluir habilidades específicas que devem ser abordadas no contexto cearense. É interessante e fundamental que cada estado tenha a capacidade de identificar suas necessidades educacionais locais, construindo, assim, uma identidade curricular própria. A existência de um documento como o DCRC, com particularidades advindas do próprio estado sendo incorporadas, revela uma certa flexibilidade da BNCC nesse aspecto.

3.2 PAIC: a centralidade da formação continuada de professores no município de Aquiraz

Observa-se que a educação se encontra em constante transformação, com tudo, exigindo que os professores estejam sempre atualizados em relação às novas teorias, metodologias e tecnologias e essa atualização tem como um dos passos importantes as FCP, pois nesse espaços, entende-se que ocorrerão a estimulação e a experimentação de novas práticas pedagógicas, contribuindo para a renovação do ensino e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, numa perspectiva de acreditar que uma escola boa é aquela que o aluno aprende.

Conforme já explicitamos desde o início da referida pesquisa, a formação continuada de professores se configura como um pilar fundamental para a garantia da qualidade do ensino e a atualização constante das práticas pedagógicas. Essa necessidade se intensifica em um contexto educacional cada vez mais dinâmico e exigente, marcado pela rápida evolução

tecnológica e pelas transformações sociais. A Formação Continuada de Professores é um processo dinâmico e permanente que vai além da formação inicial, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática e buscar constantemente a melhoria do ensino.

De acordo com Moreira (2021), a formação não deve ser entendida como uma atividade prática, centrada em habilidades técnicas e funcionais, mas como um processo intelectual que envolve reflexão crítica consciente e uma postura humanista. Quando trazemos à tona a discussão da formação continuada, não há como não mencionar a formação inicial, pois uma vez não sendo desenvolvida a partir de um currículo que atenda as necessidades atuais, teremos professores cada vez mais apresentando demandas individuais que necessitam serem preenchidas devido um currículo que não foi construído a partir da necessidade virgente.

Nessa perspectiva, a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para responder qualitativamente as demandas complexas da profissão docente. Conforme aponta Tardif (2014), o conhecimento docente se constrói ao longo da carreira, em uma constante interação entre a teoria e a prática. A (FCP), nesse sentido, se torna um espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre a própria prática, a atualização de conhecimentos e a construção de novas identidades profissionais. É nesse espaço que o profissional se fortalece, impulsionando a inovação pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e significativos.

Nesse sentido, Imbernón (2010) enfatiza que a FCP deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional permanente, que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende a todos os espaços de atuação do professor. Ao participar de atividades de formação, os docentes têm a oportunidade de ampliar seus repertórios pedagógicos, experimentar novas metodologias e construir redes de colaboração com outros profissionais da educação.

Quanto a esse respeito, Paquay *et al* (2001) defende a ideia de que a colaboração entre docentes melhora as práticas educacionais e ainda promove desenvolvimento profissional mais significativo e profundo por meio do compartilhamento de ideias e da crítica construtiva. Pondera ainda o referido autor, que o trabalho em equipe oferece a oportunidade de compartilhar e comparar as próprias práticas com as dos colegas.

A criação de uma rede interna de formação possibilita a troca de práticas, documentos e experiências, que se estendem além do objetivo imediato da formação. O confronto de práticas serve tanto como ponto de partida para a elaboração de produtos, quanto como objeto de trabalho, por meio de experimentações, e também como meta, como no desenvolvimento de planos de aula. Ainda sobre esse ponto, sabe-se que ao explicitar suas

práticas, o professor consegue distanciar-se delas, enquanto o confronto com as experiências dos colegas pode reforçar as teorias que sustentam suas ações ou gerar conflitos que incentivam reflexões e questionamentos.

Sabe-se que os professores enfrentam desafios complexos em seu dia a dia, desde a necessidade de lidar com turmas cada vez mais numerosas, o que dificulta a individualização do ensino, até a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos, em um contexto de desvalorização social da profissão. Nesse sentido a FCP) oferece ferramentas e conhecimentos para enfrentar essas situações de forma mais eficaz, além de contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos docentes, fortalecendo sua autoestima e identidade profissional. Conforme já analisado, a BNCC, traz uma nova perspectiva para a formação de professores, enfatizando o desenvolvimento de competências e a necessidade de uma formação mais integrada e contextualizada, contribuindo de forma significativa para a FCP.

Corroborando o pensamento exposto, Nóvoa (2009) defende a importância de uma formação que leve em consideração a experiência dos professores, valorizando seus saberes e práticas. Nos encontros formativos, a riqueza das trocas de experiências fortalece o grupo e traz significado para a compreensão dos docentes. Tardif (2014) complementa, argumentando que os saberes docentes não se limitam às teorias aprendidas em cursos, mas incluem também os conhecimentos práticos construídos ao longo da experiência. Esses saberes são marcados pela individualidade de cada professor e construídos a partir da interação com os alunos e das situações concretas de ensino. Toda essa carga de experiência precisa ser considerada, pois é dela que se constrói o ensino no chão da sala de aula.

Ressalta-se que é fundamental que as políticas públicas de educação invistam na formação continuada de professores, entendendo sua importância e oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional de qualidade e acessíveis a todos os docentes. A formação contínua deve ser vista como um direito e um dever de todos os profissionais da educação, e não como uma atividade isolada ou pontual, conforme defende Imbernón (2010). Desse modo, o próprio docente precisa reconhecer e valorizar esse espaço como um momento de reflexão e autoconhecimento, que o ajudará a construir uma identidade profissional mais sólida e autônoma.

Imbernón (2010) argumenta que a formação deve ser um processo dinâmico e contínuo, essencial para que os educadores possam se adaptar às constantes mudanças no campo da educação e desenvolver novas habilidades e conhecimentos. O professor, mais ainda que qualquer outro profissional, precisa se atualizar e buscar novas abordagens, principalmente porque sua profissão é uma das mais importantes e desafiadoras da sociedade, já que forma as

novas gerações que irão desenvolver habilidades e valores para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Vale enfatizar que, embora extremamente fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, a FCP não garante a aquisição de todos os saberes necessários para lidar com a diversidade de realidades encontradas em sala de aula. Nesse contexto, Imbernón (2010) enfatiza que a formação contínua deve também ser vista como um processo contínuo e adaptado às diferentes realidades enfrentadas pelos professores. O autor critica as abordagens que não consideram as especificidades dos contextos de ensino.

A FCP se torna, assim, essencial para que os educadores atualizem seus conhecimentos e adaptem suas práticas às constantes transformações do contexto educacional, atendendo às demandas trazidas pela sociedade contemporânea. No entanto, é importante considerar as reflexões de Davis *et al.* (2011) sobre o modelo de abordagem do déficit na formação continuada de professores, caracterizado por uma perspectiva em que as formações chamadas de "abordagem do déficit" são vistas como uma forma de corrigir as falhas e deficiências deixadas pela formação inicial dos professores.

Tal a abordagem foca nas lacunas e carências dos docentes, sem considerar suas experiências, conhecimentos prévios ou as especificidades do contexto em que atuam. Desse modo, as propostas de formação continuada nessa perspectiva são uniformes, com o propósito de atingir um coletivo de professores a partir de um único olhar, ignorando particularidades como idade, tempo de experiência, disciplinas que lecionam e seus interesses profissionais. Essa abordagem limita o que a formação continuada pode desenvolver para o alcance de uma educação de qualidade com foco na aprendizagem do aluno.

No entanto Imbernón (2009), apresenta uma reflexão importante quanto às experiências dos professores e interações com alunos:

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz (p. 107). [...] Esse princípio nos permite analisar a formação como processo sempre inacabado e no qual o professorado aprende não só na formação, mas também no ambiente que interage. (Imbernón, 2009, p. 96).

A formação continuada de professores exerce uma influência tão grande, ou até maior, na qualidade do ensino do que a formação inicial. Conforme Delors (2003) é uma preocupação que ultrapassa fronteiras, pois a qualidade e a motivação dos professores devem ser prioridades em todos os países. Considerando o exposto, vale ressaltar que tanto a formação inicial de professores quanto a FCP desempenham papéis complementares. Para o docente

realizar suas atividades com competência, é necessário buscar novas formas de trabalhar os objetos do conhecimento, tornando o cotidiano pedagógico mais leve para si e para seus alunos, além de embasar-se em estudos para estar sempre atualizado.

De acordo com Delors (2003), a partir desses pressupostos, os professores são afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A vida profissional dos educadores deve ser organizada de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte e a beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. Nesse sentido Imbernón (2010) participação ativa desses sujeitos e sua sugestão para que essa participação fosse eficaz, seria necessário criar um sistema de comunicação que permitisse o envolvimento de todos os sujeitos. Nesse contexto, todos os indivíduos se sentiriam responsável e engajado no processo, assumindo papéis ativos na organização, direção e coordenação das atividades. Logo:

A fim de conseguir esse nível de participação, será fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às suas necessidades e aspirações. A participação não será somente necessária na etapa de organização, mas também no momento de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas (Imbernón, 2010, p. 56).

Contudo, o município de Aquiraz, investe na FCP mais ampliada a partir de 2011 com o Início do Programa PAIC+ que passa a atender com formações os anos iniciais, sendo desse modo as turmas de 4º ano atendidas com esses encontros formativos. No município de Aquiraz, esse processo é essencial para garantir que os educadores estejam constantemente atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas demandas educacionais. Esse programa é desenvolvido com o objetivo de aprimorar as competências docentes, oferecendo-lhes ferramentas e conhecimentos atualizados que podem ser aplicados diretamente em sala de aula.

Ao reconhecer a formação contínua como um processo dinâmico e essencial, que vai além da simples atualização de conhecimentos, é possível transformar a experiência docente em um ciclo de aprendizado contínuo, onde a teoria e a prática se entrelaçam para promover um ensino mais eficaz e significativo. Portanto, investir na formação continuada é, sem dúvida, um investimento na qualidade da educação, no desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, na construção de um futuro mais justo e equitativo para todos os estudantes.

Alguns avanços e desafios, ocorreram na formação bem como na valorização dos profissionais da educação básica no Brasil, conforme monitoramento das metas estabelecidas

pelo Plano Nacional de Educação PNE). A Meta 15 visa garantir que todos os professores tenham titulação em licenciatura específica para as disciplinas que lecionam. Apesar de avanços desde 2013, com maior adequação da formação especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda há uma lacuna significativa a ser preenchida (Conae, 2024).

Em relação à pós-graduação, 44,7% dos docentes possuíam formação em nível de especialização ou superior em 2021, com um crescimento notável nas redes públicas. Contudo, a formação continuada ainda é insuficiente, atingindo apenas 40% do corpo docente (Conae, 2024).

A Meta 18 trata da regulamentação da carga horária dos professores, garantindo que dois terços sejam dedicados à interação com os alunos. Em 2021, 70,6% dos docentes das redes municipais ocupavam cargos efetivos, mas ainda há desafios para melhorar as condições de trabalho. Esses pontos mostram que, enquanto há progresso, a plena implementação das metas do PNE exige esforços contínuos, conforme discutido na (Conae, 2024).

Percebe-se que os avanços na formação e valorização dos professores da educação básica são notáveis, mas ainda insuficientes para atender plenamente às metas do Plano Nacional de Educação. A seguir abordaremos nuances relacionadas à regionalização do PAIC, onde serão tratados os resultados, apontando-os em gráficos, assim como formuladas propostas capazes de melhor adaptar o programa às peculiaridades locais.

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a obtenção e análise dos dados. Com o intuito de alcançar uma compreensão mais ampla e aprofundada do objeto investigado, optou-se pela combinação de abordagens qualitativa e quantitativa. Inicialmente, contextualiza-se o cenário da pesquisa, realizada no município de Aquiraz; em seguida, são descritos os sujeitos envolvidos no estudo, bem como as etapas que compuseram o percurso investigativo. A análise contempla, ainda, as falas de professores participantes, comparações entre contextos observados e representações gráficas que evidenciam os resultados da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo relações com os processos de formação continuada vivenciados pelos docentes.

CAPÍTULO III

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO DE DADOS

Conforme já mencionado, a investigação foi realizada a partir da abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, uma vez que explorou e discutiu o fenômeno pesquisado para além de dados numéricos ou estatísticos. No campo da pesquisa educacional, a escolha entre métodos quantitativos e qualitativos não deve ser vista como uma simples dicotomia, mas como parte de um processo mais amplo e integrado. Gamboa (2001) discute essa questão ao afirmar que:

As alternativas devem ser colocadas no nível das grandes tendências epistemológicas que fundamentam não somente as técnicas, mas também a articulação desses níveis entre si e esses níveis com seus pressupostos filosóficos. Nesse contexto maior de enfoques científicos, elucida-se a dimensão e o significado das opções, sejam essas quantitativas ou qualitativas (Gamboa, 2001, p. 88).

A presente pesquisa combinou métodos qualitativos e quantitativos para oferecer uma visão abrangente do fenômeno em estudo. Os resultados obtidos e análise de dados qualitativos explorou em profundidade as nuances e complexidades do tema. Os dados quantitativos, por sua vez, serviram como complemento e forneceram indicadores e evidências adicionais que corroboraram as descobertas qualitativas.

A investigação iniciou com uma abordagem qualitativa, utilizando entrevista semiestruturada com o intuito de explorar o fenômeno de forma aprofundada. Conforme Bardin (2011) em relação a realização de pesquisas com grupos de pessoas, é preciso escolher os métodos adequados, analisar os dados de forma cuidadosa e evitar generalizações precipitadas. Esse momento foi crucial, pois tratou de uma etapa exploratória que permitiu gerar hipóteses e compreender os significados atribuídos pelos participantes.

O trabalho seguiu para uma segunda etapa, sendo dessa vez, utilizados questionários, que foram aplicados através de coletas pelo *google forms*, facilitando a participação para a obtenção dos dados quantitativos e qualitativos. Foram apresentadas perguntas abertas com o intuito de complementar a análise e permitir a generalização dos resultados. Com a combinação dessas ferramentas, foi possível construir um conhecimento mais completo e robusto sobre o objeto de estudo, desde a compreensão das nuances individuais até a identificação de padrões mais amplos.

De acordo com Gamboa (2001) essa abordagem sublinha a importância de compreender que a escolha entre técnicas quantitativas e qualitativas é orientada por

pressupostos filosóficos e epistemológicos mais amplos. Em vez de se limitar a uma visão técnica ou instrumental, a pesquisa pode considerar o contexto teórico em que essas técnicas são aplicadas, reconhecendo que ambas as abordagens contribuem para um entendimento mais completo e coerente dos fenômenos estudados.

4.1 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Participaram da pesquisa, professores das escolas da rede pública de Aquiraz que lecionam para alunos do 4º ano fundamental e foram selecionados com base nos seguintes critérios: I) tempo de pelo menos quatro anos de docência no 4º ano da rede pública municipal de ensino; II) professores do quadro efetivo ou contratado que lecionam o componente curricular de língua portuguesa para 4º do ano fundamental; III) Professores que participam das FCP e se mantém até a presente data. Pressupõe-se que a partir do predito tempo de docência, o professor tenha adquirido uma visão mais ampla e sensível dos processos de aprendizagem específicos do 4º ano.

A escolha dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental como sujeitos desta pesquisa justificou-se por duas razões. A primeira consistiu na atuação da própria pesquisadora como formadora de professores desse nível, o que permitiu um razoável conhecimento das necessidades e desafios presentes. A segunda razão diz respeito à lacuna existente na avaliação externa do 4º ano, desde a criação do PAIC. Essa ausência de dados externos tornou a investigação da prática docente nesse ano ainda mais relevante, permitindo-nos identificar pontos fortes, fragilidades e oportunidades de melhoria, contribuindo assim para a qualificação da formação inicial e continuada de professores.

O município de Aquiraz fica situado na Região Metropolitana de Fortaleza, possui 325 anos de história e foi a primeira capital do Ceará. Com uma população estimada 80.645 habitantes Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), a cidade de Aquiraz possui uma rica arquitetura dos séculos XVIII e XIX, especialmente nas construções que rodeiam a praça Cônego Araripe. Aquiraz foi fundado em 13 de fevereiro de 1699 e oficialmente instalado em 1713, seguiu como capital do Ceará até 1726.

Imagem 1 – Divisão político-administrativa do município de Aquiraz



Cf: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/2004>.

A pesquisa foi realizada no município de Aquiraz, localizado no estado do Ceará, Brasil. O mapa apresentado, ilustra a divisão político-administrativa do município. As escolas participantes do estudo estão distribuídas em diferentes distritos. Ao todo, foram selecionadas cinco unidades escolares, sendo três situadas na zona urbana e duas na zona rural. Essa delimitação permitiu contemplar diferentes realidades educacionais presentes no território aquirazense, favorecendo uma análise mais abrangente dos efeitos da formação continuada de professores sobre a aprendizagem dos estudantes.

É importante frizar que o município de Aquiraz conta em sua rede de ensino em 2025 com 52 unidades escolares, sendo que em sua zona de localização são 29 prédios nos distritos e 23 na sede, conforme representa o quadro a seguir:⁴

Quadro 2 – Quantidade de prédios escolares por zonas – urbana e rural

ZONAS	Nº PRÉDIOS ESCOLARES	PERCENTUAL
Distritos	29	56%
Sede	23	44%
Total	52	100%

Fonte: Elaborado pela autora

⁴Aquiraz, uma cidade situada no estado do Ceará, foi a primeira capital da capitania do Siará Grande, estabelecida em 1713 e mantendo esse status até 1726, quando a sede administrativa foi transferida para Fortaleza. O nome "Aquiraz" tem origem tupi-guarani, significando "água logo adiante". A cidade conserva importante patrimônio histórico, como a Igreja Matriz de São José de Ribamar, do século XVIII, e a antiga Casa de Câmara e Cadeia, finalizada em 1877, onde hoje funciona o Museu Sacro São José de Ribamar, além de possuir praias reconhecidas, como Porto das Dunas e Prainha, que ampliam sua relevância turística no Ceará (AQUIRAZ, [s.d.]).

Desta feita, a amostra foi realizada com 10 professores polivalentes (pedagogos), selecionados de forma a garantir a representatividade dos seis polos educacionais da cidade, considerando a divisão urbana e rural. Essa amostra correspondeu a 25% dos 40 profissionais dessa categoria.

Conforme já mencionado, os instrumentos de recolhimento foram realizados por meio de um questionário e entrevista semiestruturada que abordaram aspectos como a percepção dos professores sobre a formação, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em estudos formativos e os resultados reais observados pelos docentes na aprendizagem dos alunos após a participação desses profissionais nas formações continuadas. Com isso, entendemos alcançar o objetivo da pesquisa, que é contribuir para a adequação da formação de professores, fornecendo evidências sobre a relação entre a formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino.

4.2 Enfoques metodológicos: principais etapas

A presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica que combina os métodos qualitativo e quantitativo, permitindo uma análise mais ampla e aprofundada sobre os efeitos da FCP na aprendizagem dos alunos do 4º ano. De acordo com Gil (2002), a escolha do método de pesquisa deve estar alinhada aos objetivos do estudo e à natureza do fenômeno investigado. A combinação das abordagens qualitativa e quantitativa possibilita tanto a compreensão subjetiva das percepções dos participantes quanto a análise de dados mensuráveis.

Para a obtenção de dados, foram utilizados instrumentos como entrevistas e questionários com perguntas abertas e fechadas, permitindo explorar as perspectivas dos professores e obter informações comparáveis entre os respondentes. Nesse sentido, Bardin (2011) discute a análise de conteúdo sob duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. Inicialmente, a análise de conteúdo era vista como um método predominantemente quantitativo, mas com o tempo ampliou-se essa visão, reconhecendo-se o valor da abordagem qualitativa para captar significados mais profundos nos discursos. Essa abordagem possibilita a interpretação de aspectos subjetivos presentes nas falas dos professores, complementando a análise quantitativa dos questionários.

Além disso, foi realizada análise documental através das Atas escolares, com o objetivo de examinar registros oficiais e materiais institucionais relacionados às formações oferecidas. A interpretação e o tratamento dos dados seguiram procedimentos sistemáticos, buscando garantir a validade e a coerência dos achados, conforme apontado por Gil (2002), que

destaca a importância da organização criteriosa dos dados para assegurar a autenticidade da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi realizada em três fases, sendo que primeiro, foi realizado um levantamento de dados por meio de um questionário estruturado com 14 perguntas abertas e fechadas. O referido questionário, foi enviado para 20 professores do 4º ano da rede municipal de Aquiraz. O envio se deu através da ferramenta *google forms* que permite o levantamento de informações em tempo real, possibilitando a sistematização dos dados pesquisados. Entretanto, dos 20 professores contatados para responder os itens da pesquisa, somente 10 responderam ao questionário no prazo estimado pela pesquisadora, os demais se omitiram por motivos não identificados.

Na segunda etapa, foram feitas visitas *in loco* para realização de entrevistas semi-estruturadas, envolvendo 50% dos professores que já haviam participado dos questionários. O convite foi feito a todos os professores que responderam ao questionário, porém somente cinco deles se propuseram pela alegativa de disponibilidade de tempo. Como o período o qual esse momento ocorreu foi simultâneo as avaliações finais dos estudantes nas escolas, havia, de fato, nas unidades escolares visitadas, uma rotina muito intensa de avaliações e demandas administrativas referentes à elaboração de instrumentos avaliativos, lançamento de notas, etc. Com isso, finalizamos a pesquisa com a participação de 50% dos entrevistados.

No terceiro momento, foi realizada uma análise documental, ou seja, foram confrontadas as informações levantadas a partir dos documentos de registro das notas dos estudantes. De 2010 a 2023, esses registros foram colhidos por meio das atas escolares e, em 2024, por meio do Sistema de Avaliação de Gestão Escolar (e-SAGE), fornecido pela SME Aquiraz. Com as informações reunidas e consolidadas, realizou-se uma análise qualitativa, utilizando técnicas como a análise descritiva e interpretativa dos resultados obtidos e, principalmente, a avaliação dessas evidências.

Por fim, após um mapeamento de demandas, foi realizada a elaboração de recomendações direcionadas aos gestores educacionais, aos formadores e aos próprios professores. O teor das recomendações, diz respeito ao resultado da pesquisa, o objetivo dessas recomendações, é contribuir para o avanço do conhecimento na área e oferecer subsídios para a tomada de decisões e a implementação de ações práticas.

A intenção de analisar o referido grupo de professores, tem a ver com o período do curso que se desenvolveu durante todo o ano letivo 2024, e ainda a possibilidade de realizar, análise e avaliação da teoria/prática concomitantemente como um ponto de partida para essa reflexão das formações no município de Aquiraz.

Ressaltando que a etapa final se deu com análise dos resultados de aprendizagem dos estudantes associados aos dados colhidos por meio dos instrumentos de questionário e entrevistas junto aos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, as informações foram exploradas e estabelecidas categorias de análise para uma compreensão mais sistematizada do objeto de estudo da pesquisa.

4.3 Regionalizando o PAIC: Principais resultados obtidos e propostas

Conforme já apresentado, a presente pesquisa tem como foco central avaliar o processo de formação continuada de professores na aprendizagem dos alunos, um tema de extrema relevância no cenário educacional contemporâneo. A formação continuada é entendida como um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente, visando não apenas a atualização de saberes, mas também a transformação das práticas pedagógicas em prol de uma educação mais equitativa e eficaz. Nesse sentido, compreender como essas formações influenciam a aprendizagem dos alunos é fundamental para orientar políticas públicas, planejamentos educacionais e investimentos na área da educação.

Trata-se de uma avaliação qualitativa dos dados obtidos, que busca analisar e avaliar de forma aprofundada, as percepções, experiências e práticas dos professores participantes das formações, bem como os reflexos dessas ações no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem qualitativa permite capturar nuances e singularidades que somente métodos quantitativos não alcançariam, oferecendo importantes reflexões para avaliar os efeitos das formações continuadas na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

A contribuição desta avaliação reside na possibilidade de fornecer subsídios para a melhoria contínua das políticas de formação docente, destacando pontos fortes, fragilidades e apontando oportunidades de aprimoramento. Além disso, ao avaliar a formação continuada relacionando com os resultados na aprendizagem dos alunos, este trabalho contribui para o debate sobre a efetividade das práticas educacionais, reforçando a necessidade de investimentos em ações que promovam a qualificação permanente dos professores e, por extensão, a qualidade da educação ofertada aos estudantes.

Neste sentido, damos início à análise da pesquisa, começando pela explicação de que foi aplicado um questionário a 10 professores. Em virtude do volume de respostas obtidas, selecionarei as falas mais representativas para apresentar no trabalho, levando em consideração tanto as convergências quanto às possíveis divergências entre as respostas. Os participantes do

questionário serão identificados pela letra "P", correspondendo à palavra "professor", e numerados de forma sequencial: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

A seguir, apresento as respostas à primeira pergunta do questionário, que investiga a **percepção dos respondentes sobre o processo de formação continuada**⁵ de professores no município. Assim sendo, os professores P1, P6 e P9 afirmam que:

P1 – Processo de equilíbrio entre aprendizagem e sala de aula.

P6 – A formação é necessária e de muita valia para o aprendizado constante do profissional.

P9 – Como uma forma de equidade, onde todos podem ter as mesmas oportunidades, ou seja, conhecimento.

A fala dos professores evidencia que a formação continuada é percebida como um espaço de oportunidade de aprendizagem, essencial e de grande valor para o aprimoramento profissional. Com base nos relatos, observa-se que os docentes reconhecem seu desenvolvimento contínuo a partir dos estudos propostos nos encontros formativos mensais realizados no município de Aquiraz. Nessa linha, Imbernón (2010) destaca que a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, crítico e reflexivo, permitindo ao professor enfrentar desafios e transformar sua prática pedagógica.

Com base nessa perspectiva, observa-se que os docentes reconhecem seu desenvolvimento contínuo a partir dos estudos propostos nos encontros formativos mensais realizados no município de Aquiraz. Nessa perspectiva, Imbernón (2010) destaca que a formação continuada deve ser compreendida como um direito de todos os professores, garantindo-lhes acesso a saberes que possibilitem tanto o aprimoramento individual quanto a redução das desigualdades educacionais.

A declaração do P9 revela a compreensão que a formação continuada não apenas aprimora as habilidades individuais dos professores, mas também contribui para a construção de um cenário educacional mais justo e igualitário. Ao proporcionar acesso equitativo a conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento, a formação continuada se torna um mecanismo para reduzir as disparidades e garantir que todos os professores em seus diversos contextos, estejam equipados de conhecimentos para oferecer uma educação justa, cidadã e de qualidade aos seus alunos.

⁵Será dado destaque em negrito aos pontos principais respondidos pelos entrevistados.

Diante disso, Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ser um instrumento para a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos. Ao capacitar os professores a desenvolverem práticas pedagógicas mais eficazes, a formação continuada contribui para a redução das desigualdades e para a promoção da equidade entre professores, nivelando suas habilidades e competências, tendo em vista que alguns docentes não tiveram as mesmas oportunidades que outros na sua formação inicial. Essa perspectiva do referido autor, ressalta a importância de políticas e práticas que promovam a formação continuada de forma inclusiva e acessível, visando fortalecer a equidade no sistema educacional.

Nesse sentido, as respostas obtidas enfatizam o caráter contínuo da formação, indicando que essa não se restringe a ações pontuais, mas constitui uma estratégia planejada e estruturada para assegurar o estudo permanente e atualizado constante dos professores, numa perspectiva dinâmica onde é reconhecido que há equilíbrio entre o que se aprende e o que se ensina. Esse processo favorece a construção e a adaptação às novas demandas educacionais, colaborando para que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios de uma realidade em permanente transformação.

Outro aspecto fundamental observado pelos professores, são as **trocas de experiências e saberes** entre eles, nesse sentido, esses compartilhamentos de experiências são valorizadas como aspectos fundamentais do processo formativo, assim constatada na visão do P3:

P3 – O processo de formação continuada no município de Aquiraz tem uma grande serventia no trabalho docente dos professores, visto que é um grande suporte pedagógico. Na formação, existem muitas trocas de experiências, saberes compartilhados do cotidiano escolar.

Essa característica, reforça a ideia de que o aprendizado colaborativo potencializa o desenvolvimento docente e fortalece a comunidade educativa, tendo nesse sentido a consideração da importância da formação continuada que oportuniza esses momentos. Sobre esse aspecto, Paquay et al. (2001) destacam que a aprendizagem profissional dos professores ocorre de maneira mais significativa quando há espaços de trocas e reflexões conjuntas sobre a prática pedagógica. Ao compartilhar experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar, os docentes ressignificam seus saberes e constroem coletivamente estratégias para aprimorar o ensino. Nóvoa (2009) seguindo com esse mesmo olhar, propõe um investimento em redes de trabalho coletivo, fundamentadas na partilha e no diálogo entre os professores, como um caminho promissor para o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a FCP se torna um meio de desenvolvimento profissional que valoriza a interação e o conhecimento situado na realidade escolar. Complementa Tardif (2014) observando que o conhecimento do professor não é apenas teórico e abstrato, mas profundamente ligado à sua prática diária, não se limita ao que aprenderam na formação inicial, formação continuada ou em livros. É preciso levar em consideração, aspectos como: interações com alunos, planejamento de aulas, e a resolução de problemas em sala de aula. O autor ainda considera de muita valia, a colaboração com colegas, entendendo ser isso um mediador fundamental na relação dos professores com o saber.

A formação continuada é vista pelos docentes como um meio para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e das habilidades didáticas, promovendo um ensino mais eficaz e qualitativo. Essa perspectiva é alinhada ao objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, tirando-os de patamares inferiores e elevando para um nível de aprendizagem mais elaborado que garanta competitividade e preparação para os desafios futuros.

O processo é compreendido como fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, possibilitando não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também o aprimoramento das práticas existentes, tornando o ensino mais prazeroso e produtivo. E ainda a formação é associada à promoção de práticas pedagógicas inovadoras, o que evidencia uma preocupação em alinhar o ensino às necessidades atuais dos estudantes e da comunidade.

Desse modo os relatos reforçam que a formação continuada de professores, promove a melhoria da qualidade do ensino. Isso enfatiza a ideia de que a capacitação docente tem retorno direto na aprendizagem dos estudantes e no alcance dos objetivos educacionais. Essa relação se torna ainda mais evidente quando **os professores relatam mudanças positivas em suas práticas pedagógicas**, como a adoção de metodologias mais ativas e contextualizadas, que promovem maior engajamento e compreensão dos conteúdos pelos estudantes, diante disso reforça a fala do professor a seguir:

P7 – (...) a formação continuada no município de Aquiraz é um processo dinâmico e multifacetado, que visa não apenas a capacitação dos educadores, mas também a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos por meio de um planejamento cuidadoso e da implementação de ações formativas ativas, busca-se criar um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo.

Há um destaque importante quando se refere ao planejamento pedagógico estratégico e cuidadoso indicando que o sucesso da formação depende da organização e criação de um ambiente educacional inclusivo e eficaz como um dos principais resultados das ações de

formação continuada. Ao incorporar práticas pedagógicas mais inclusivas, os docentes conseguem criar um espaço onde todos os estudantes se sintam acolhidos, valorizados e incentivados a participar ativamente das atividades escolares.

Quando os docentes reconhecem os benefícios da formação continuada e percebem sua relevância para o aprimoramento do ensino, tornam-se mais motivados a implementar mudanças em suas abordagens didáticas. Essas percepções fortalecem a autoconfiança do professor, permitindo-lhe experimentar novas metodologias, adaptar recursos às necessidades dos alunos e promover um ensino mais contextualizado e dinâmico.

Além disso, quando os professores internalizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, passam a valorizar mais a escuta ativa dos alunos, o acompanhamento individualizado e a promoção de um ambiente que favoreça a colaboração e o protagonismo estudantil. Essa transformação nas práticas pedagógicas resulta em maior engajamento dos alunos, melhor compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

É importante ressaltar que as percepções positivas dos professores sobre a formação continuada, criam um ciclo virtuoso ao aprimorarem suas práticas, os professores impactam positivamente o aprendizado dos estudantes, o que, por sua vez, reforça a crença dos docentes na eficácia dessas formações e no valor de sua atuação profissional.

Vale ainda ressaltar quanto ao planejamento e a execução das formações continuadas que é imperioso dialogar com as demandas específicas da comunidade escolar local por meio de uma abordagem personalizada, participativa e contextualizada. Conforme Imbernón (2010) a formação continuada deve ser um processo reflexivo e contextualizado, para o autor, é essencial que as formações partam de um diagnóstico das necessidades locais, pois essa abordagem personalizada e participativa permite que as formações sejam mais eficazes e relevantes para a prática docente.

A execução, por sua vez, deve ser dinâmica e flexível, permitindo adaptações contínuas de acordo com o feedback dos participantes. Oficinas práticas, estudo de casos reais e momentos de troca de experiências são ferramentas valiosas para conectar a formação ao cotidiano escolar. Além disso, é importante garantir que os conteúdos e metodologias sejam viáveis dentro dos recursos e infraestrutura disponíveis na comunidade escolar.

Esse diálogo contínuo entre formação e demandas locais não apenas melhora a relevância e eficácia das formações, mas também fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais alinhada às necessidades e expectativas de todos

os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a análise dos efeitos percebidos pelos professores, pode oferecer uma visão profunda sobre a eficácia dessas políticas e práticas.

Os professores, como protagonistas do processo educacional, têm uma perspectiva privilegiada para avaliar como essas formações influenciam suas práticas pedagógicas, a dinâmica da sala de aula e os resultados de aprendizagem dos alunos. Um aspecto valioso que precisa ser levado em consideração, são as experiências dos professores quando relatadas por eles, trazem à tona evidências concretas sobre o que funciona ou não no contexto das formações, permitindo identificar lacunas, aprimorar estratégias e adaptar ações para atender melhor às demandas reais das escolas.

Quanto aos relatos dos respondentes sobre os **aspectos positivos e os desafios das formações**, destaco a seguinte fala do professor P7:

P7 – As formações costumam abordar temas atuais e pertinentes, como metodologias ativas, inclusão, uso de tecnologias na educação e avaliação, que são essenciais para a prática pedagógica contemporânea. Em alguns casos, a avaliação das formações pode ser superficial, sem um acompanhamento rigoroso dos impactos na prática pedagógica e nos resultados dos alunos.

Os relatos do professor P7 evidenciam tanto os avanços quanto os desafios da formação continuada. De um lado, destaca-se a relevância dos temas abordados, que incluem metodologias ativas, inclusão, uso de tecnologias e avaliação, aspectos fundamentais para a prática pedagógica contemporânea. Essa percepção está relacionada com as reflexões de Perrenoud et al. (2001), que enfatizam a importância da formação docente voltada para o desenvolvimento de competências profissionais adaptadas às demandas do ensino atual.

Por outro lado, a fala do respondente, também sugere uma limitação na avaliação dessas formações, apontando a ausência de um acompanhamento rigoroso dos efeitos na prática pedagógica e nos resultados dos alunos. Esse aspecto reforça a necessidade de mecanismos de monitoramento contínuo, conforme discutido pelos mesmos autores, que defendem que a formação docente deve ser acompanhada de processos avaliativos que permitam verificar sua eficácia e promover ajustes conforme necessário.

As formações são reconhecidas pelo compromisso em adequar o objeto do conhecimento às avaliações externas e ao desenvolvimento de novos objetivos, evidenciando uma abordagem estratégica voltada para a melhoria dos resultados educacionais. Os professores destacam a relevância e a diversidade dos temas abordados, ressaltando que as formações proporcionam acesso a metodologias atualizadas e orientações práticas para o ensino. Esse

reconhecimento reforça a formação continuada como um instrumento essencial para a ampliação dos saberes e o aperfeiçoamento da prática docente.

As formações são identificadas por proporcionar aos professores a capacitação necessária para implementar **novas estratégias pedagógicas**, ampliando suas possibilidades de atuação em sala de aula. Esse destaque se evidencia na fala do professor P10:

P10 – Temos diversas oportunidades de aprender mais, como as abordagens de assuntos diversos que nos capacitam mais e ajudam a explorar novas metodologias dentro do processo de ensino e aprendizagem, além das dúvidas e conhecimentos compartilhados e debatidos [...]

Essa perspectiva está integrada com Perrenoud et al. (2001), que destaca a importância da formação continuada na construção das competências docentes, ressaltando que a troca de experiências e a reflexão sobre a prática são fundamentais para a qualificação profissional dos professores.

Considerando esse cenário, é relevante destacar a percepção de um respondente que reflete sobre a **ausência de subsídios concretos** para que os professores consigam aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos durante a formação. Essa limitação pode comprometer o impacto direto da capacitação na atuação docente, como expressa as professoras P2 e P5:

P2 – Deveria haver mais subsídios para que o professor aplicasse na prática as mesmas informações recebidas na formação.

P5 – Precisamos de materiais disponíveis para tornar mais prazerosas as aulas ministradas pelos professores em sala de aula.

Além disso, as formações são criticadas por enfatizarem predominantemente habilidades e descritores de Língua Portuguesa, em detrimento de outras disciplinas do currículo escolar. Essa **limitação** demonstra a necessidade de uma abordagem mais integrada, como destaca o professor:

P3 – A formação se prende muito em descritores e habilidades de Língua Portuguesa, e não no estudo de outras disciplinas, conforme o currículo escolar.

Nesse sentido, as sugestões de estudo fornecidas pelos professores fornecem aspectos fundamentais que perpassam tanto a formação docente quanto o aprimoramento das práticas pedagógicas eficazes. Tais elementos, como a necessidade de um enfoque multidisciplinar e a valorização de outras áreas do conhecimento, são essenciais para a construção e o aprofundamento de estudos direcionados à formação dos professores. Esses

fatores, conforme Tardif (2014), são fundamentais para o desenvolvimento de uma formação docente que se articula com as demandas da prática educativa, promovendo a reflexão contínua e o aprimoramento das competências necessárias para lidar com as complexidades do contexto educacional contemporâneo.

Partindo da observação do P3 que traz como ponto de fragilidade das formações continuas a ênfase que é dada aos estudos voltados ao componente de Língua portuguesa, abrimos para as respostas referentes a **escolha dos temas mais relevantes para os estudos dos docentes**. É igualmente relevante destacar, dentro dessas reflexões, as questões relacionadas à **avaliação da aprendizagem dos alunos**, uma vez que este é um tema central nos debates educacionais, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino e aos resultados obtidos pelos estudantes. Nesse contexto, torna-se pertinente ressaltar as contribuições dos P2, P7 e P8, que fazem as seguintes sugestões:

P2 – Estudar avaliação e metodologia.

P7 – Estudar a compreensão de diferentes formas de avaliação, que vão além das provas tradicionais e que consideram o processo de aprendizagem dos alunos, é fundamental para uma prática pedagógica eficaz.

P8 – Habilidades a serem trabalhadas para um resultado satisfatório.

A fala dos respondentes P2, P7 e P8, apresenta a necessidade de uma abordagem de avaliativa autêntica, que contemple não apenas os resultados, mas também os processos que levam à aprendizagem. Hoffmann (2014) destaca que a avaliação deve ser compreendida como um processo mediador da aprendizagem, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos em vez de se restringir à simples mensuração de resultados. Assim, os professores apontam como prioridade a avaliação formativa, enfatizando a necessidade de compreender melhor como avaliar não apenas o conhecimento adquirido, mas também o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Torna-se essencial compreender de que maneira as práticas avaliativas podem ser integradas de forma mais efetiva ao planejamento pedagógico, garantindo que a avaliação contribua para o desenvolvimento dos estudantes e a melhoria das práticas docentes. Diante desses entraves, os docentes ressaltam a necessidade de **estratégias pedagógicas que auxiliem no enfrentamento da desmotivação e dos desafios socioemocionais**, uma vez que esses fatores impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. O P1 e P9 destaca essa preocupação ao sugerirem as seguintes temáticas para as formações continuadas:

P1 – Atividades exitosas e cuidado aos educadores.

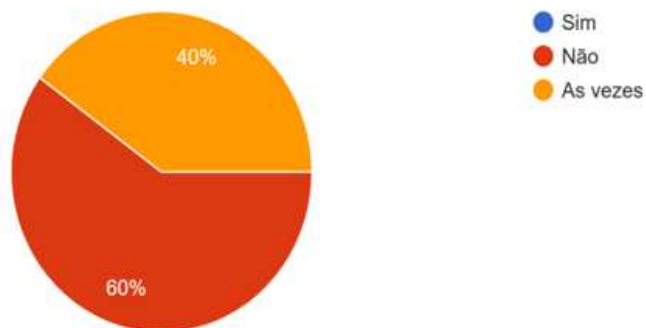
P9 – Como trabalhar os desafios da educação nos dias de hoje? Como ensinar quem não quer aprender? Abordar temas e estratégias para trabalhar com os alunos que não querem aprender.

A sugestão dos respondentes reflete uma demanda recorrente entre os docentes, que buscam compreender como engajar os alunos e criar um ambiente de aprendizagem significativa. Nesse contexto, a formação continuada deve contemplar abordagens que integrem práticas avaliativas, estratégias pedagógicas e ações voltadas ao desenvolvimento sócio emocional tanto para serem trabalhadas com os docentes inspirando-os para realizarem com seus alunos, a fim de tornar o ensino mais efetivo. Esses desafios tornam-se ainda mais complexos diante das diversidades presentes em sala de aula e das adversidades sociais enfrentadas no cotidiano escolar. Entre os aspectos apresentados pelos professores, destaca-se a importância do cuidado e do autocuidado, presente na competência 8 da BNCC.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BNCC)

Dessa forma, ao analisar pelo gráfico a seguir **as dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas**, os relatos nos mostram que, embora a maioria dos respondentes não identifiquem barreiras frequentes para a implementação das estratégias aprendidas, suas respostas evidenciam nuances que merecem uma análise mais aprofundada. Esses aspectos revelam desafios subjacentes que podem impactar a efetividade da formação e a consolidação de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

- Você encontra **dificuldades em aplicar o que aprendeu** nas formações em sua prática?



Fonte: Dados da pesquisa/2025

A análise dos dados obtidos no questionário sobre a formação continuada dos professores revela que 60% dos docentes afirmam não enfrentar dificuldades para integrar os conteúdos das formações à prática pedagógica, enquanto 40% indicam que, em algumas

situações, encontram desafios nesse processo. Esses resultados sugerem que, embora a maioria dos professores se sinta preparada para aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma parcela significativa deles ainda enfrenta obstáculos na implementação efetiva das estratégias aprendidas. Identificamos algumas justificativas que podem explicar o fato de 40% dos respondentes ocasionalmente enfrentarem dificuldades para aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Entre eles, destacam-se P1, P2, P4 e P8.

P1 – Nossos alunos são diferenciados como as nuvens assim também somos. Se o educador não tem apoio pedagógico na confecção do material será difícil. A equipe pedagógica visa a quantidade de alunos e não a qualidade.

P2 – As dificuldades são por trabalhar em turmas multi.

P4 – Por conta do espaço físico e da diversidade dos níveis das turmas.

P8 – No caso de alguns alunos ainda com dificuldades.

A dificuldade relatada por uma parcela dos docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos nas formações contínuas indica que, apesar da receptividade positiva, há necessidade de aprimoramentos, como a incorporação de metodologias mais participativas, a ampliação do suporte pedagógico e um maior alinhamento com as demandas específicas de cada contexto escolar. Percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores não se limitam à apropriação dos conteúdos das formações, mas também estão diretamente ligadas às condições estruturais e ao suporte oferecido pela gestão escolar.

Portanto, os dados do questionário sobre esse aspecto, indicam que, embora a maioria dos professores se sinta segura para aplicar os conhecimentos adquiridos, uma parte significativa da amostra requer maior suporte na implementação das formações. Esse resultado reforça a importância de políticas educacionais que incentivem a formação continuada como um processo dinâmico e contextualizado, promovendo estratégias de acompanhamento e suporte que garantam uma transição eficaz entre teoria e prática pedagógica, além de possibilitar condições estruturais e apoio da gestão escolar. Esses desafios oferecem oportunidades para o aprimoramento das formações continuadas e das condições de trabalho docente.

Os docentes respondentes, apontam **dificuldades significativas na elaboração de materiais pedagógicos adequados**, mesmo após a participação nas formações continuadas. Entre as principais barreiras identificadas, destacam-se a falta de apoio pedagógico e a escassez de recursos, como impressoras de qualidade. A professora P5, além de relatar essas dificuldades, enfatiza a ausência da família no acompanhamento escolar das crianças. Esse fator

mostra a necessidade de desenvolver formações que contemplem o **engajamento das famílias no processo educacional** de seus filhos. Conforme relatado por P-5:

P5 – Hoje a dificuldade são os materiais de sala, e ausência da família.

Essa dificuldade traduz a necessidade de um suporte mais efetivo para que os professores consigam transformar a teoria aprendida nas formações em práticas pedagógicas concretas. Segundo os relatos, a ausência desse apoio limita a capacidade de inovação e dificulta a adaptação das estratégias ensinadas às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a **falta de tempo para planejar e organizar as ações em sala de aula** surge como outro desafio enfrentado pelos docentes, como destacado por P-4:

P4 – O fator tempo é um desafio para organizar as ações a serem realizadas em sala de aula.

Outro ponto trazido pelos docentes, se refere à defasagem na aprendizagem dos estudantes bem como a diversidade de níveis de aprendizado e dificuldades de leitura entre os alunos se apresenta como um desafio recorrente apontado pelos professores. Esse fator ressalta a importância de **estratégias personalizadas** que precisam ser aplicadas com as turmas de alunos além de metodologias que atendam à heterogeneidade das turmas.

P3 – O ritmo de aprendizagem da turma. Nem tudo que estudo nas formações, consigo 100% de aplicação dentro da turma.

Em suma, através do questionário, se percebe que as formações devem partir de um diagnóstico detalhado da realidade das escolas e dos professores, garantindo que as propostas sejam compatíveis com as condições e necessidades locais. Nesse sentido, Nóvoa (2009) sublinha a necessidade fundamental de maior interação e conexão entre professores e formadores para a melhoria da educação. O autor assinala a necessidade desses, se permitirem fazer troca constante e profunda de conhecimentos, experiências e perspectivas. devem se entrelaçar, se conectar de forma mais íntima e colaborativa. Se faz necessário um monitoramento contínuo após as formações, oferecendo suporte aos professores no intuito de ajudá-los a superar as dificuldades na aplicação prática.

Assim, os dados obtidos reforçam também que os aspectos estruturais, contextuais e pedagógicos precisam ser alinhados para maximizar os efeitos das formações na melhoria dos resultados educacionais, partindo dos desafios relatados pelos docentes, destaca a complexidade

do processo de transformação das formações continuadas em práticas efetivas. A superação dessas barreiras requer uma abordagem integrada que contemple a realidade dos professores, forneça suporte contínuo e promova condições de trabalho adequadas. Uma das formas é cada vez mais professores e formadores fazendo a educação em regime colaborativo unindo o pensamento teórico com a prática diária da escola.

Pela análise e avaliação dos dados obtidos, a formação continuada surge como um elemento essencial para apoiar os docentes na superação dessas dificuldades, favorecendo o aprimoramento profissional e a qualificação das práticas pedagógicas. A análise das respostas sobre os efeitos dessas formações na prática pedagógica revela ainda uma avaliação predominantemente positiva por parte dos professores respondentes, destacando sua importância para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse processo pode ser analisado à luz da teoria de Tardif (2014), que destaca a construção dos saberes docentes como um processo dinâmico, resultante da interação entre diferentes contextos de ensino e experiências profissionais. O autor enfatiza que os professores articulam conhecimentos oriundos de distintas fontes, acadêmicas, práticas e experienciais, e a eficácia da formação continuada depende diretamente da maneira como esses saberes se integram ao cotidiano escolar.

Imbernón (2010), por sua vez, enfatiza que a formação docente deve ser concebida como um processo colaborativo, no qual a troca de experiências e a reflexão sobre a prática desempenham um papel central. A dificuldade enfrentada por alguns professores na aplicação dos conteúdos formativos sugere que, além de receberem subsídios teóricos e metodológicos, os docentes precisam de estratégias que favoreçam a articulação entre teoria e prática. Assim, é fundamental que as formações promovam um ambiente de aprendizado coletivo, possibilitando que os professores compartilhem desafios e desenvolvam soluções conjuntas para aprimorar sua atuação profissional.

Desse modo, os professores respondentes da pesquisa, destacam que **as formações fortalecem suas habilidades pedagógicas**, promovendo o uso de metodologias inovadoras e mais eficazes. Eles relatam como exemplo as estratégias como aprendizagem baseada em projetos, de acordo com os docentes, têm aumentado o engajamento dos alunos, indicando a eficácia das formações em proporcionar mudanças práticas, conforme a fala do P7.

P7 – As formações proporcionam um aumento significativo nas minhas competências pedagógicas, permitindo que eu utilize novas metodologias e abordagens de ensino, como por exemplo a introdução de técnicas de ensino ativo, como a aprendizagem baseada em projetos, tem melhorado o engajamento dos alunos. As formações ajudam a manter meu conhecimento atualizado em relação às novas teorias e práticas

educacionais, o que é crucial em um campo em constante evolução. Participar de formações aumenta minha motivação e entusiasmo pelo ensino, o que se reflete no ambiente de aprendizagem.

É percebido pelos docentes que as formações são vistas como oportunidades para se manterem atualizados em relação às novas teorias, práticas e tecnologias educacionais, é citado um exemplo da incorporação de tecnologias digitais em sala de aula, aprendidas durante as formações, conforme os professores, enriquece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Os entrevistados demonstram **reflexão crítica e inquietação pedagógica** ao relatarem que as formações os desafiam a analisar suas práticas, reconhecendo a diversidade das turmas e os desafios envolvidos no processo de ensino. O P-10 destaca esse sentimento ao afirmar:

***P10** – O sentimento mais forte que sofri foi o de inquietação, pois nas formações fui desafiado a refletir sobre minha prática pedagógica, questionando se a forma como abordo os assuntos realmente alcança todos os alunos. Afinal, não há turma homogênea; pelo contrário, a diversidade está cada vez mais presente, assim como os desafios que ela impõe.*

Nesse sentido, os docentes percebem que as formações têm contribuído significativamente para a organização e clareza dos planos de aula, resultando em melhor compreensão e aplicação das atividades pedagógicas. O professor P-5 exemplifica essa contribuição nessa afirmação:

***P5** – A experiência tem sido prazerosa, especialmente na elaboração dos planos de aula. As formações tornaram mais claro o entendimento das planilhas que o professor utiliza para administrar as atividades.*

Em suma é reconhecido pelos respondentes que as formações renovam o entusiasmo dos professores, impactando positivamente o ambiente de sala de aula e promovendo aulas mais dinâmicas e interativas bem como o aumento da motivação docente reflete-se na melhoria do clima escolar e no fortalecimento do vínculo com os alunos trazendo reflexos positivos no desempenho da aprendizagem dos estudantes, especialmente por meio de estratégias diferenciadas.

As informações levantadas, sugerem que as formações continuadas têm cumprido seu papel transformador na prática docente, contribuindo para melhorar habilidades pedagógicas e atualização dos conhecimentos dos professores sobre tendências quanto a

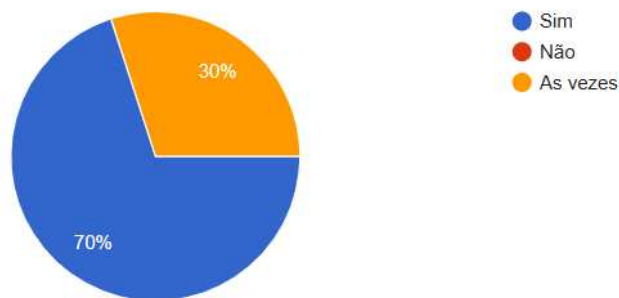
inovações na educação, estimulando o uso de metodologias mais ativas e inclusivas que atendem à diversidade das salas de aulas.

Contudo, é importante considerar ainda os desafios relatados em outras análises, como a necessidade de adaptar as estratégias às condições das escolas, o tempo limitado para implementação destas e a falta de recursos. Essas barreiras, embora não minimizem os impactos positivos, reforçam a necessidade de um suporte mais abrangente, incluindo:

- a) Monitoramento pós-formação para auxiliar na aplicação prática;
- b) adequação das formações às realidades locais; e
- c) investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos

Os dados levantados indicam que as formações continuadas exercem um impacto positivo e significativo na prática pedagógica dos professores, contribuindo para o aprimoramento das competências docentes, o enriquecimento do planejamento e a promoção de uma educação mais alinhada às necessidades dos alunos. Dando continuidade à investigação, avaliamos a percepção dos professores sobre a **relação entre os resultados de aprendizagem de seus alunos e a formação continuada**. Veja no gráfico abaixo o que revelam os dados obtidos:

- Você percebe alguma **relação entre as formações que você participa e os resultados de aprendizagem** dos seus alunos?



Fonte: Dados da pesquisa/2025

A análise das respostas revela uma percepção majoritariamente positiva entre os professores sobre a relação entre as formações pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos alunos. Visto que 70% dos professores reconhecem essa relação, enquanto 30% afirmam percebê-la apenas em algumas situações. Esses dados sugerem que a formação continuada tem sido um fator relevante para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma aprendizagem mais eficaz. Essa perspectiva é reforçada pelo depoimento dos professores P3 e P10:

P10 – Sempre que apliquei uma nova metodologia ou ideia aprendida nas formações, tanto minha prática quanto a aprendizagem dos alunos têm melhorado.

P3 – (...) nas formações, nós trocamos muitas experiências exitosas de sala de aula e isso enriquece bastante o nosso trabalho, fazendo com que esta aprendizagem chegue aos alunos.

A fala do P3 evidencia a relevância da troca de experiências exitosas durante as formações, ressaltando como esse compartilhamento contribui para o enriquecimento do trabalho docente. Essa perspectiva está em consonância com a abordagem de Imbernón (2022), pois ele defende que a formação docente deve transcender a mera atualização de conteúdos, constituindo-se como um espaço de reflexão e participação ativa. Para o autor, a aprendizagem dos professores ocorre por meio da análise de situações reais e problemáticas do contexto escolar, o que fortalece a ideia de que a troca de experiências durante a formação continuada pode potencializar a qualificação docente e aprimorar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a fala do professor ilustra, na prática, os princípios teóricos apresentados por Imbernón (2022), uma vez que destaca uma formação construída a partir das necessidades coletivas e da realidade escolar. Reforça ainda com as contribuições de Nóvoa (2009), enfatizando que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, intrinsecamente vinculado à prática profissional e à realidade da sala de aula. O autor ressalta a importância da criação de espaços de reflexão coletiva, onde os professores possam analisar criticamente suas práticas e compartilhar experiências. Dessa forma, evidencia-se que a formação continuada possibilita a construção de um conhecimento pedagógico mais aprofundado, fundamentado na reflexão e na experiência compartilhada.

Consequentemente, a transposição desse conhecimento pedagógico aprimorado para a prática docente se manifesta na utilização de indicadores para **avaliar o efeito da formação na aprendizagem dos estudantes**. As falas dos professores P7, P8 e P9 evidenciam essa prática:

P7 – Considero que esses indicadores são efetivos, pois cada um deles oferece uma perspectiva diferente sobre o aprendizado dos alunos. A combinação de avaliações formativas e somativas, juntamente com a observação do engajamento e a reflexão dos alunos, proporciona uma avaliação mais completa e precisa do progresso. No entanto, é importante lembrar que nenhum indicador isolado pode capturar totalmente a complexidade do aprendizado. Portanto, a utilização de uma abordagem diversificada é fundamental para obter uma compreensão mais rica e precisa do desempenho dos alunos.

P8 – Avaliação contínua em sala de aula sempre é a mais vista. Sem deixar de observar os resultados das avaliações externas.

P9 – As avaliações internas e externas, assim como as observações em sala de aula.

É importante acrescentar que esse olhar contínuo possibilita ao docente identificar dificuldades, ajustar estratégias pedagógicas e garantir que o conhecimento esteja, de fato, sendo construído. Dessa forma, ao articular diferentes instrumentos de avaliação, o professor amplia sua percepção sobre o desenvolvimento dos estudantes, tornando o processo de ensino mais alinhado às reais necessidades da turma. Isso reforça a importância de um acompanhamento sistemático e diversificado, que vá além dos resultados quantitativos, considerando também aspectos qualitativos da aprendizagem.

Os dados apresentados demonstram que as FCP, desempenham um papel central na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, apresentando a relação direta entre o aprimoramento das práticas pedagógicas e os avanços no desempenho escolar. Essa constatação reforça a importância das formações como parte essencial das políticas educacionais voltadas para a qualidade do ensino. Além de atualizarem os métodos pedagógicos, essas formações consolidam a avaliação como ferramenta de transformação educacional, conforme destaca Domingos (2009).

Diante disso, ainda se faz pertinente dizer que os indicadores usados de forma integrada possibilitam obter uma avaliação mais completa e precisa da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos, permitindo identificar áreas de melhoria e implementar ações para promover a excelência na educação. As respostas dos professores indicam que eles percebem a pertinência dos indicadores, mas reconhecem que os resultados dependem da forma como são utilizados. A combinação de diferentes métodos de avaliação parece ser a abordagem mais indicada, pois permite uma análise avaliativa mais completa do aprendizado.

A avaliação contínua foi destacada pelos entrevistados por permitir ajustes pedagógicos durante o processo de ensino, contribuindo para a melhoria da aprendizagem. Os indicadores utilizados pelos professores revelam uma visão ampla e diversificada da avaliação, refletindo uma preocupação em atender as diferentes dimensões da aprendizagem. No entanto, é necessário fortalecer práticas que equilibrem os aspectos quantitativos e qualitativos, garantindo que os resultados obtidos sejam representativos da realidade dos alunos.

Contudo, é importante considerar os 30% dos respondentes que indicaram que a relação entre formações e resultados de aprendizagem ocorre apenas "às vezes". Esse dado sugere a necessidade de investigações mais profundas sobre os fatores que limitam a aplicação das formações, como falta de tempo, recursos ou apoio institucional. Dessa forma, algumas recomendações podem ser levantadas como:

- a) Acompanhamento e suporte contínuo para a implementação das práticas discutidas nas formações;

- b) Planejamento de formações mais contextualizadas às realidades locais e específicas dos professores e
- c) Integração de mecanismos de avaliação para medir o impacto real das formações nos resultados.

Por fim, é possível concluir que a análise e avaliação proposta evidencia que **as FCP, desempenham um papel significativo na melhoria da prática docente** e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem dos alunos. Diante disso convém destacar as respostas dos professores, referentes às contribuições das formações **para a** melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

P6 – Formações motivam o professor e trazem clareza ao trabalho pedagógico.

P3 – As formações são uma espécie de luzes para orientar o trabalho em sala.

Outro aspecto valorizado pelo grupo respondente do questionário é em relação a **troca de experiências entre pares**, isto é visto como de suma importância, pois os professores reconhecem que essa ação lhes permite o compartilhamento de práticas que funcionam em seus contextos. Desse modo, se cria uma comunidade de aprendizado entre educadores e enriquece o repertório metodológico. Os professores acreditam que para maximizar esse potencial, é importante que as formações incluam momentos estruturados para colaboração e discussões práticas. De acordo com os professores entrevistados:

P1 – No momento das trocas de experiências, visão de novos conteúdos e análises dos descritores.

P4 – Através das experiências e trocas exitosas de metodologias vistas nas formações.

Contudo, um melhor resultado das formações depende de sua pertinência prática e de como os professores conseguem adaptar os aprendizados às especificidades de suas turmas. De acordo com Mororó (2017), a formação continuada pode impactar a prática pedagógica dos professores quando em sua fala é trazida à reflexão de que a influência de qualquer evento de formação docente vai depender essencialmente dos formadores que proporcionam possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, permitindo uma aproximação do sentido pessoal do docente ao significado social dele.

Outro aspecto relevante, apontado pelos respondentes, refere-se à percepção da FCP como um fator motivacional que renova o entusiasmo pela prática docente. Essa motivação, conforme observado, reflete diretamente no ambiente de sala de aula e no desempenho dos

alunos. No entanto, o êxito da formação continuada está intrinsecamente ligada à sua frequência e personalização.

É essencial que as formações atendam às demandas específicas dos professores, como a gestão de turmas multianuais e a heterogeneidade inerente ao processo de aprendizagem. A diversidade em sala de aula, reconhecida como um elemento fundamental para a construção do conhecimento, exige abordagens pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, a formação continuada deve proporcionar aos professores as ferramentas e estratégias necessárias para lidar com essas particularidades.

Dito isso, se faz necessário apresentar que os respondentes evidenciam as formações como uma oportunidade de atualização sobre objeto do conhecimento e práticas pedagógicas. Essa atualização permite maior segurança no planejamento e execução das aulas, refletindo diretamente na melhoria do ensino e conseqüentemente no aprendizado dos estudantes conforme evidencia P7:

P7 – (...) Essa formação é caracterizada por uma série de ações e programas que visam atualizar e capacitar os professores, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades dos alunos e da comunidade (...)

Tendo em vista que os professores valorizam as formações, reconhecem que os encontros formativos ajudam a identificar lacunas de aprendizagem e a elaborar estratégias específicas para superá-las. Ainda é extraído da fala dos professores, que há um foco na recuperação de alunos com dificuldades, o que reforça a busca pela equidade, sendo reconhecido que esse aprendizado foi construído a partir das formações continuadas. Esse destaque é relevante, pois demonstra a conexão entre a formação continuada e o impacto direto nas práticas pedagógicas.

Diante disso, as respostas dos pesquisados, indicam que as FCP têm um papel transformador no trabalho pedagógico, contribuindo para:

- a) O aprimoramento das práticas de ensino com Professores mais atualizados aplicando estratégias eficazes para melhorar a aprendizagem;
- b) O engajamento dos alunos com a adoção de metodologias lúdicas e criativas tornando o aprendizado mais significativo e atrativo e
- c) A personalização do ensino com professores capacitados conseguindo atender às especificidades de seus alunos, promovendo equidade.

É salutar observar que o desempenho das formações depende de sua relevância prática, frequência e adaptação às realidades locais. Formações que apenas apresentam

conteúdos teóricos, sem conexão com as necessidades reais dos professores, tendem a ter impacto limitado. A integração de momentos para reflexão, trocas de experiências e construção colaborativa de práticas pedagógicas é fundamental para que as formações continuem sendo ferramentas valiosas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

No entanto, os desafios para melhorar resultados de aprendizagem são diversos e constantes, requer muita formação, trocas de saberes e muitas reflexões, especialmente diante das diversidades e adiversidades presentes em cada sala de aula. No que se tange aos **desafios para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos**, apresento os relatos dos P1, P2 e P3:

P1 – Cuidar do meu self.

P2 – A defasagem na aprendizagem que ocorre ao longo dos anos

P3 – Precisamos de mais suporte por parte da prefeitura. O resultado de uma aprendizagem satisfatória não se faz somente com livro e caderno dentro de sala de aula, mas também com aulas de campo, como: visitas a museus, teatros, espaços históricos etc. Quanto a isso, a prefeitura ainda é muito rígida, pois para conseguirmos um ônibus é a maior burocracia.

Esse destaque inicial apontado pelo P1, revela a importância do bem-estar e da saúde mental do professor para lidar com outras pessoas. Se faz imperioso dizer que há uma realidade importante no que diz respeito o quanto a jornada da sala de aula é desgastante e os professores enfrentam uma sobrecarga emocional e estressante consideradas, onde podem ter dificuldades em desempenhar suas funções de forma satisfatória. Esse ponto reforça a necessidade de políticas que promovam a valorização e o cuidado dos profissionais da educação, além da promoção de FCP que considerem o aspecto sócio emocional.

Há ainda outro aspecto relevante posto pelo P2, referente aos desafios para melhoria da aprendizagem, indicando impasses em lidar com a heterogeneidade das turmas, especialmente em contextos onde as diferenças nos níveis de aprendizagem são acentuadas, onde há uma defasagem escolar considerada e o ciclo de alfabetização não foi totalmente concluído no tempo certo. De acordo com o PAIC, a garantia da aprendizagem adequada a cada etapa escolar requer ações formativas contínuas para os professores, além de estratégias pedagógicas diferenciadas e eficazes que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se essencial fortalecer práticas que promovam a equidade no ensino, assegurando que nenhum aluno fique aquém do esperado e que a alfabetização seja consolidada como base para o desenvolvimento escolar futuro. Diante dos obstáculos citados pelos professores, ainda surgem problemas referentes a recursos e infraestrutura como se pode

observar no relato do P3 sobre a rigidez dos processos administrativos que acabam impondo desafios adicionais e criando uma burocracia no que se refere a solicitação e liberação de recursos e dificulta especialmente a organização de atividades extracurriculares, tornando-as pouco frequentes ou inviáveis dentro do calendário escolar. Nesse cenário, torna-se essencial que os programas de políticas públicas avancem no sentido de garantir não apenas a disponibilidade de recursos, mas também a simplificação dos trâmites para seu acesso.

Investir na flexibilização desses processos permitiria que as escolas ampliassem suas práticas pedagógicas, proporcionando experiências significativas aos alunos. Atividades externas e metodologias práticas podem fortalecer a construção do conhecimento, tornando o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos estudantes. Assim, assegurar que professores tenham condições de inovar em suas práticas pedagógicas é um passo fundamental para uma educação mais equitativa e eficaz.

Os professores acreditam muito na gestão e monitoramento da aprendizagem dos alunos para obter bons resultados para a educação. É um grupo que demonstra essa preocupação em quase todos os itens indicados pela pesquisa. Isso pode ser observado na fala dos professores P5 e P6:

P6 – Identificar os descritores com defasagem e trabalhar com um plano direcionado para evolução.

P5 – Dialogar e estabelecer metas para o desenvolvimento da sala.

O monitoramento eficaz da aprendizagem é considerado essencial para a promoção do sucesso escolar, mas sua implementação enfrenta desafios significativos. A identificação e a correção de lacunas no aprendizado exigem não apenas diagnósticos precisos, mas também estratégias pedagógicas conectadas às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a falta de suporte técnico e pedagógico para a interpretação dos resultados das avaliações compromete tais intervenções. Como aponta Mororó (2017), a formação continuada tem um papel central na qualificação do docente para o uso de instrumentos de monitoramento, permitindo que ele tome decisões didáticas mais assertivas.

Em um ambiente de ensino onde os professores enfrentam múltiplas responsabilidades e realidades diversas, como turmas heterogêneas e, em alguns casos, multianuais, a pressão para cumprir o currículo pode resultar na priorização de conteúdos em detrimento do acompanhamento individualizado dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se

essencial que as políticas educacionais fortaleçam o suporte ao professor, assegurando condições para que o monitoramento da aprendizagem ocorra de forma contínua e eficiente.

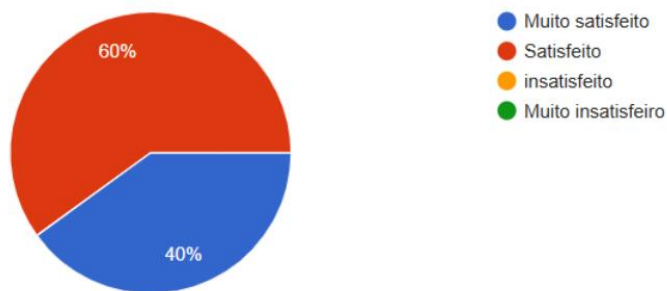
Nesse sentido, Imbernón (2022) nos leva a refletir sobre a qualidade do ensino que almejamos, destacando que ela não depende exclusivamente do conteúdo a ser ensinado, mas também da interatividade do processo, da dinâmica do grupo, das estratégias adotadas, do estilo do professor e dos recursos utilizados. Assim, a qualidade educacional resulta de um conjunto de fatores que, articulados, possibilitam uma aprendizagem esperada.

Em síntese, a análise geral e a consequente avaliação das respostas sugere que a formação continuada desempenha um papel importante para equipar os professores com as habilidades e estratégias necessárias para enfrentar esses desafios. Entretanto se faz imperioso destacar três níveis principais visto pelos professores que precisam ser atendidos:

- a) Saúde emocional do professor e auto eficácia;
- b) Infraestrutura, suporte governamental e engajamento familiar e
- c) Defasagem de aprendizagem e gestão de turmas heterogêneas.

Por outro lado, quando o grupo é perguntado em relação ao **nível de satisfação com as formações** oferecidas, os resultados referentes à satisfação são 100% contabilizando satisfeito e muito satisfeito. Conforme representado pelo gráfico.

- Qual o nível de satisfação com as formações oferecidas?



Fonte: Dados da pesquisa/2025

Em relação aos dados de satisfação com as formações oferecidas aos professores, a distribuição dos resultados de satisfação dos professores em relação às formações oferecidas apresenta uma tendência positiva, com 60% dos respondentes indicando que estão satisfeitos e 40% relatando estar muito satisfeitos.

A soma de 60% de "satisfeitos" e 40% de "muito satisfeitos" indica que a grande maioria dos professores (100%) está satisfeita com as formações oferecidas, o que é um dado positivo para a eficácia e relevância dos programas de formação continuada. Este índice de

satisfação reflete que, na totalidade, as formações têm atendido de maneira satisfatória ou excelente às expectativas dos professores, influenciando positivamente sua prática pedagógica.

O fato de 60% dos professores estarem "satisfeitos" e 40% estarem "muito satisfeitos" sugere que, embora as formações sejam amplamente eficazes, ainda há espaço para melhorias em termos de profundidade, relevância ou aplicação prática. Essa diferença de 40% entre "satisfeito" e "muito satisfeito" pode apontar para pontos específicos que precisam ser ajustados para maximizar a experiência formativa.

O fator satisfação geral reflete que as formações provavelmente estão adequadas com as necessidades dos educadores, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e práticas pedagógicas. Em relação aos professores que indicam estar "muito satisfeitos" provavelmente percebem melhorias diretas em sua prática diária, o que pode ser um reflexo de metodologias inovadoras, apoio adequado ou conteúdos atualizados.

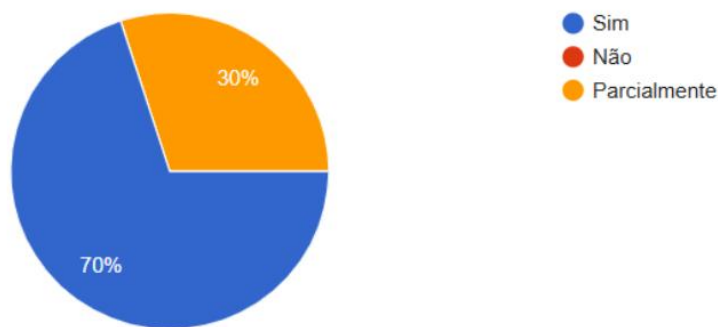
É necessário observar que os 60% dos respondentes "satisfeitos" indicam que, embora o programa seja positivo, há uma possível demanda por maior personalização ou por um foco em desafios específicos enfrentados pelos professores. Investigar quais aspectos das formações podem ser mais ajustados ao contexto local e às necessidades particulares dos educadores pode ser uma abordagem útil. Já para os 40% dos respondentes que dizem "muito satisfeitos", talvez a percepção de que as formações são suficientemente práticas e aplicáveis seja mais forte. Entretanto, os 60% restantes podem sugerir que, em alguns casos, a aplicação prática ou a falta de recursos para implementar o que foi aprendido na formação pode ser um fator limitante.

No mais, o resultado da pesquisa sugere que, embora o programa apresenta aspectos positivos, ele pode não atender integralmente às demandas individuais dos professores. De acordo com Mororó (2017), a eficácia da formação continuada está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com as realidades das salas de aula, permitindo que os professores tenham suporte para adaptar os conteúdos aprendidos à sua prática pedagógica. Dessa forma, é essencial que as formações considerem não apenas aspectos teóricos, mas também estratégias práticas que possam ser implementadas de maneira eficaz, especialmente em contextos de alta heterogeneidade estudantil.

Nesse sentido, a formação continuada é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionando oportunidades de aprimoramento pedagógico e reflexão sobre a prática em sala de aula. No contexto educacional, é fundamental questionar se essas formações realmente atendem às necessidades dos professores, considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Assim, compreender a percepção dos docentes na concretização dessas informações, permite avaliar seu impacto na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes, além de identificar possíveis ajustes para torná-las mais alinhadas à realidade da prática pedagógica. Desse modo, quando os respondentes foram indagados se as formações atendiam suas necessidades 70% deles responderam "**sim**" (as formações atendem totalmente às suas necessidades como professores do 4º ano) e 30% responderam "**parcialmente**", de acordo com o gráfico:

- As formações atendiam às suas necessidades como professor do 4º ano?



Fonte: Dados da pesquisa/2025

Com base na distribuição das respostas, podemos dizer que (70%) dos respondentes considera que as formações oferecidas atendem **totalmente** às suas necessidades como educadores do 4º ano e 30% atende parcialmente. Este resultado é altamente positivo, indicando que as formações estão, em grande parte, bem alinhadas com os desafios, exigências e objetivos pedagógicos dos docentes. A formação parece estar proporcionando os recursos, estratégias e conhecimentos necessários para os professores desempenharem suas funções de forma eficaz, o que pode refletir em melhorias no ensino e aprendizado dos alunos.

Embora uma maioria significativa esteja satisfeita, os 30% de respostas "parcialmente" indicam que existe um grupo de professores que sente que as formações não atendem completamente às suas necessidades. Esse dado sugere a existência de lacunas ou desafios específicos que podem ser abordados. Alguns possíveis fatores para esse feedback podem incluir:

- a) que as formações são genéricas e não totalmente adaptadas às especificidades do 4º ano, como o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças dessa faixa etária;

- b) talvez o conteúdo abordado nas formações não esteja sendo visto como diretamente aplicável ao cotidiano da sala de aula ou à resolução de problemas específicos enfrentados pelos educadores do 4º ano e
- c) pode haver uma percepção de que, embora as formações forneçam bom conteúdo, falta suporte adicional para a implementação prática nas salas de aula, como recursos materiais ou acompanhamento pedagógico contínuo.

Nesse sentido o potencial de sucesso das formações pode ser aumentada, desenvolvendo algumas ações como: Avaliar Conteúdos e Metodologias; Investigar se os temas abordados nas formações se realmente atendem às questões mais prementes que os professores enfrentam em suas salas de aula, como defasagens de aprendizagem, estratégias de ensino para diversidade de alunos, ou abordagens diferenciadas para alunos com dificuldades.

Ademais, a inclusão de mais espaços para feedback contínuo, como encontros pós- formação ou sessões de mentoria, pode ajudar os professores a aprofundar a aplicação dos conceitos abordados e a sanar dúvidas de forma mais personalizada. Além disso, promover formações mais práticas e focadas em como aplicar os conhecimentos em contextos reais de sala de aula para ajudar a reduzir a percepção de que as formações são apenas teóricas.

Embora a maioria dos professores do 4º ano tenha afirmado que as formações atendem às suas necessidades, a presença de 30% de respostas "**parcialmente**" sugere a necessidade de uma análise mais detalhada das especificidades dessas necessidades. A personalização dos conteúdos formativos, um foco maior na aplicabilidade prática e um apoio contínuo após as formações poderiam ajudar a aumentar ainda mais o nível de satisfação e garantir que todos os professores se sintam totalmente atendidos.

A partir da análise das percepções dos professores sobre o atendimento de suas necessidades quanto à formação continuada, torna-se essencial examinar quais são suas expectativas em relação a esse processo formativo. Para isso, destacamos inicialmente as falas dos professores P2 e P5:

P2 – A parte teórica deve existir sim, mas que houvesse mais sugestões para que o professor pudesse desenvolver em sala o que foi apresentado/estudado nas formação.

P5 – De crescer como profissional, interagindo com outros profissionais da educação, tendo em vista a aprendizagem para melhor desempenho no trabalho exercido.

A análise dessas respostas evidencia a importância de considerar as expectativas dos docentes na estruturação das formações continuadas. Suas percepções apontam para dois

eixos centrais: a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional, ambos diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Em primeiro lugar, os professores manifestam o desejo de aprimorar seu desenvolvimento profissional, enfatizando a relevância do trabalho em equipe e da construção de um ambiente colaborativo. Essa perspectiva reforça a necessidade de fortalecer redes de aprendizagem entre os docentes, promovendo trocas de experiências e o aperfeiçoamento mútuo.

Além disso, embora reconheçam a importância do embasamento teórico, os professores solicitam que as formações ofereçam mais sugestões práticas e estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar. Essa demanda ressalta a necessidade de uma formação que estabeleça conexões efetivas entre teoria e prática pedagógica, possibilitando a implementação de metodologias mais eficazes em sala de aula. Outro ponto destacado é a ampliação do escopo das formações para além dos conteúdos de Língua Portuguesa. Os docentes expressam o desejo de explorar outros campos do conhecimento, enriquecendo suas práticas pedagógicas e promovendo uma abordagem mais abrangente do currículo escolar. Isso se manifesta na fala do P3:

P3 – Que elas se abram mais para outros campos de conhecimento e que não fiquem presas somente nos conteúdos de Língua Portuguesa. Existem outros saberes a serem explorados.

Dessa forma, compreender e atender às expectativas dos professores em relação à formação continuada torna-se um elemento-chave para potencializar e equipar o professor com estudo e reflexões sobre sua prática, buscando garantir um ensino mais significativo e suscetível às necessidades dos alunos. Dito isso, é significativo trazer a tona algumas das principais sugestões dos respondentes para aprimoramento das formações continuadas incluem:

- a) que as formações sejam personalizadas para atender às diferentes realidades das salas de aula, considerando as particularidades de cada turma e as necessidades específicas dos alunos;
- b) ensino de estratégias focadas no atendimento à diversidade de estilos de aprendizagem, incluindo sugestões para o trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que demonstram resistência à escola e a criação de atividades específicas para os descritores com maior defasagem;
- c) integração de novas metodologias e o uso de tecnologias educacionais para enriquecer a prática pedagógica;

- d) formações acompanhadas por feedback contínuo e mentoria, para que possam refletir sobre a implementação das novas metodologias em sala de aula e ajustar suas práticas conforme necessário;
- e) conexão à realidade escolar, levando em consideração as limitações do contexto em que os professores atuam;
- f) maior abertura para ouvir e aplicar as sugestões dos educadores, enfatizando a flexibilidade nas formações, para que possam ser mais adequadas às demandas específicas das turmas e dos próprios docentes.

Por fim, a análise das respostas sobre as expectativas e sugestões dos professores revela que as formações continuadas desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional, mas também apontam a necessidade de ajustes em sua estratégia pedagógica. Para atender melhor às necessidades dos educadores e melhorar a aprendizagem dos alunos, as formações devem ser mais personalizadas, práticas e interativas, com foco em inovações pedagógicas e tecnologias educacionais. As ações colaborativas, como o compartilhamento de experiências e a ajuda mútua entre professores, também são componentes essenciais para criar um ambiente de aprendizagem contínua e efetiva.

Quando os estudos formativos são bem planejados e vinculados às necessidades reais da escola e dos alunos, a formação continuada contribui não apenas para a melhoria individual do professor, mas para o desenvolvimento coletivo da equipe pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. Assim, é possível alcançar avanços significativos nos índices educacionais e, mais importante, transformar a escola em um espaço onde o aprendizado seja significativo e relevante, capacitando os estudantes a serem protagonistas de suas próprias histórias e exercerem sua cidadania de forma plena.

Esses dados podem ser usados para colaborar com políticas de formação continuada mais adequadas, que possibilitem aos educadores não só um crescimento individual, mas também resultados direto na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos e toda a comunidade escolar. E ainda, a análise e avaliação dos dados evidencia que a FCP, configura-se como um pilar fundamental para a transformação das práticas pedagógicas e a promoção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Os resultados apontam que os docentes reconhecem o valor dessas formações para o desenvolvimento profissional, destacando seu papel no acesso a conhecimentos atualizados, na adoção de metodologias inovadoras e na criação de espaços colaborativos de troca de experiências aspectos que, segundo Imbernón (2010) e Tardif (2014), são essenciais para a construção de saberes docentes contextualizados e reflexivos.

A pesquisa demonstra uma relação direta entre a formação continuada e a melhoria da aprendizagem dos alunos, com 70% dos professores associando as estratégias adquiridas a avanços no engajamento e no desempenho estudantil. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, e a integração de avaliações formativas emergem como contribuições significativas, reforçando a ideia de que a capacitação docente impacta positivamente a qualidade do ensino. Contudo, os 30% que percebem essa conexão apenas "às vezes" alertam para desafios estruturais, como a falta de recursos, a burocracia para acesso a atividades extracurriculares e a necessidade de maior suporte pedagógico – fatores que limitam a plena aplicação dos conhecimentos.

A satisfação unânime com as formações (100%) contrasta com a demanda por maior personalização e praticidade, especialmente no atendimento à heterogeneidade das turmas e às defasagens de aprendizagem. As sugestões dos docentes como formações multidisciplinares, enfoque em estratégias socioemocionais e integração de tecnologias, apontam caminhos para políticas públicas mais assertivas, que articulem teoria e prática, conforme defendido por Perrenoud (2001) e Hoffman (2014).

Por fim, a formação continuada revela-se um instrumento potente para a equidade educacional, mas seu potencial só se concretizará plenamente com investimentos em infraestrutura, simplificação de processos e acompanhamento pós-formação. É imperioso que as ações formativas dialoguem com as realidades locais, fortaleçam redes colaborativas entre professores e priorizem a escuta das demandas da comunidade escolar. Assim, ao integrar reflexão crítica, inovação e apoio contínuo, a formação continuada poderá consolidar-se como um eixo transformador, capaz de garantir não apenas a atualização docente, mas a construção de uma educação inclusiva, dinâmica e alinhada aos desafios do século XXI.

4.4 Percepções e expectativas dos professores sobre a formação continuada

Com o intuito de analisar as percepções e expectativas dos professores sobre a formação continuada, foi realizada uma triangulação de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Essa abordagem permitiu identificar pontos em comum e também diferenças significativas entre as experiências relatadas de forma mais aprofundada nas entrevistas e as respostas objetivas dos questionários. O Quadro 3 apresenta um comparativo entre essas duas fontes de informação, organizado em categorias temáticas que emergiram da análise dos dados: importância da formação continuada, temas abordados, aplicabilidade na prática, desafios enfrentados, impactos na prática docente e avaliação da aprendizagem. A

sistematização dessas informações visa oferecer uma visão mais ampla e crítica sobre como os docentes percebem e vivenciam os processos formativos.

Quadro 3 – Comparativo entre entrevistas e questionários

Categorias	Convergências	Divergências
Importância da Formação Continuada	Tanto nas entrevistas quanto no questionário, os professores destacam que a formação é essencial para a melhoria da prática pedagógica, atualização profissional e troca de experiências.	Algumas falas do questionário enfatizam que a formação é vista como suporte pedagógico essencial, enquanto algumas respostas das entrevistas ressaltam a necessidade de uma formação mais contextualizada e menos engessada.
Temas Abordados na Formação	A presença de temas como metodologias ativas, inclusão, avaliação e uso de tecnologias é destacada tanto nas entrevistas quanto no questionário.	Enquanto alguns professores das entrevistas acreditam que os temas abordados são pertinentes, outros no questionário mencionam que a formação está muito focada em habilidades de Língua Portuguesa, deixando de lado outras áreas do conhecimento.
Aplicabilidade na Prática	A troca de experiências e a adaptação das metodologias à realidade da sala de aula são mencionadas em ambas as fontes.	No questionário, alguns professores relatam dificuldades em aplicar 100% do que é aprendido nas formações, devido a desafios como ritmo de aprendizagem dos alunos e falta de materiais.
Desafios da Formação	A necessidade de um melhor suporte para a implementação das formações é consenso entre os professores entrevistados e os que responderam ao questionário.	Alguns professores do questionário apontam falta de tempo e dificuldades burocráticas para atividades externas, enquanto nas entrevistas a ênfase está na necessidade de mais subsídios e acompanhamento para a prática.
Impactos na Prática Docente	A formação contribui para o aprimoramento profissional, amplia a visão pedagógica e promove a reflexão sobre a prática docente, segundo ambos os grupos.	Enquanto as entrevistas reforçam o impacto positivo da formação no engajamento dos alunos, o questionário revela sentimentos de inquietação, pois nem

		sempre o que é aprendido pode ser plenamente aplicado.
Avaliação da Aprendizagem	A necessidade de uma avaliação diversificada e mais abrangente, que não dependa apenas de provas tradicionais, é mencionada em ambos os instrumentos.	Algumas falas do questionário enfatizam mais a importância das avaliações internas e externas, enquanto as entrevistas abordam a reflexão sobre diferentes formas de avaliar o aprendizado.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Os resultados indicam que a formação docente é um fator relevante para a qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o desempenho dos alunos. No entanto, os dados coletados nas entrevistas evidenciam que a efetividade dessas formações está condicionada a diversos fatores, como o suporte pedagógico oferecido, as condições estruturais das escolas e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática cotidiana da sala de aula.

Os professores entrevistados reconhecem a importância da formação continuada, mas apontam desafios na implementação das estratégias sugeridas, destacando a necessidade de formações mais contextualizadas e alinhadas às realidades das escolas e dos alunos. A literatura consultada, especialmente os trabalhos de Perrenoud (2001), Tardif (2014) e Hoffmann (2001), reforça que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo e articulado às necessidades do professor em seu contexto de atuação. Além disso, a pesquisa evidencia que a formação só gera impactos efetivos quando há um acompanhamento sistemático e um ambiente escolar favorável à inovação pedagógica.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate sobre a formação docente ao evidenciar que, para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, é essencial que a formação continuada esteja alinhada às demandas concretas da prática pedagógica. Além disso, reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam não apenas a capacitação dos professores, mas também o suporte necessário para a implementação de práticas inovadoras e eficazes em sala de aula.

4.5 Análise comparativa do rendimento escolar nas instituições investigadas

Em 2011, buscando aprimorar o aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental até o 5º ano, o governo do Estado do Ceará, através da SEDUC ampliou as ações

do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e renomeou o referido programa para Aprendizagem na Idade Certa PAIC+5. Desse modo, resolvemos buscar as médias escolares dos alunos do 4º ano em 2010 e as comparamos com as médias dos alunos numa trajetória de 2012 a 2024, período que ocorreram as formações. É importante frisar que o ano de 2011 não foi avaliado por ter sido o período de início da ampliação da política de FCP. Segue levantamento dos dados na tabela a seguir sendo importante frisar que as escolas estão representadas por letras do alfabeto de forma aleatória:

Tabela 1 – Médias anuais por escola entre 2010 e 2024

Escolas	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Geral
SL	-	-	-	6,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,29	7,50	-
MM	7,0	6,4	7,0	7,46	6,97	7,32	7,93	6,86	7,75	8,42	7,72	6,67	7,06	7,29	7,29	7,29
FR	8,42	7,3	7,82	7,32	7,64	7,09	6,32	7,15	8,04	7,0	6,93	7,12	6,88	7,21	7,21	7,21
MF	7,73	7,94	7,54	7,75	6,98	7,75	7,62	7,89	8,85	8,85	7,52	7,84	8,11	7,88	7,88	7,88
FJ	7,00	6,43	6,44	6,64	7,11	7,38	6,52	6,36	7,17	6,91	7,66	7,78	7,04	7,53	7,53	7,53
Média Geral	7,53	7,02	7,2	7,29	7,18	7,39	7,1	7,07	7,95	7,8	7,46	7,35	7,27	7,47	7,47	7,47

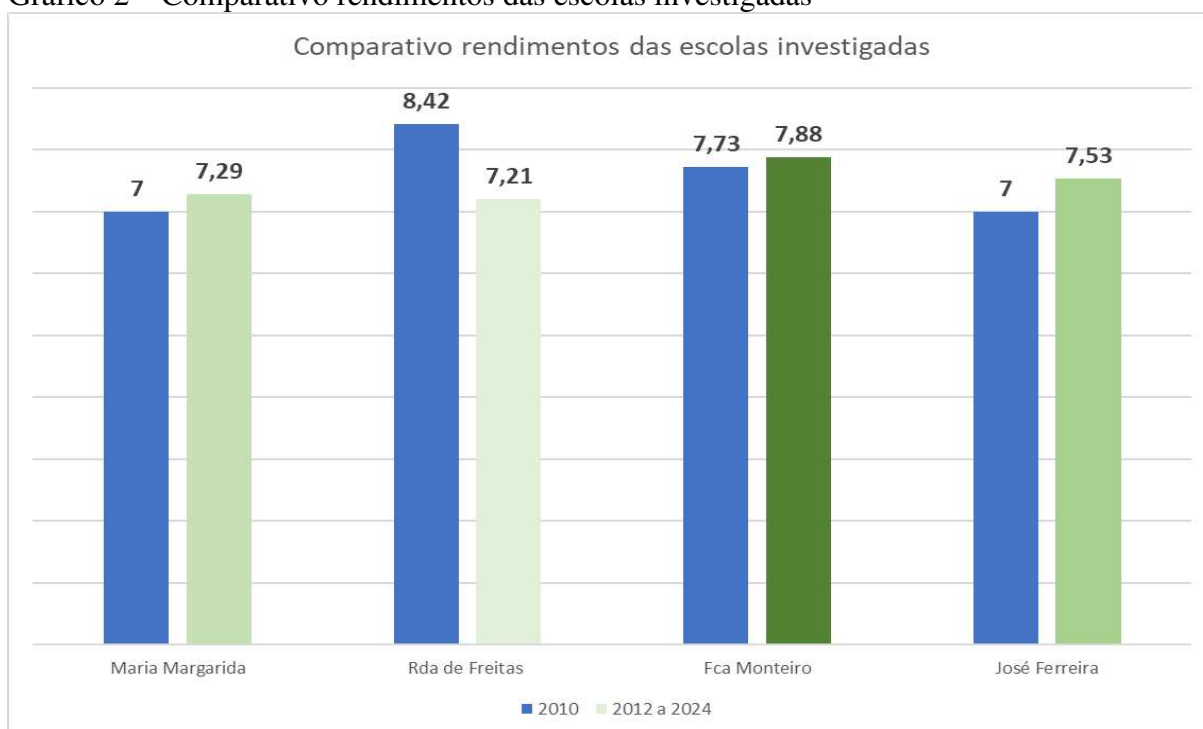
Fonte: Elaborada pela autora/2025

A escola SL, não localizou todas as suas atas de notas finais, desse modo, ficou fora na análise dos dados.

No ano 2020 todos os alunos tiveram sua aprovação automática, em virtude da pandemia. Os discentes não obtiveram notas, seus resultados foram dados através de relatório,

com base no Parecer CEE nº 299/2020 emitido pelo Conselho Estadual de Educação.

Gráfico 2 – Comparativo rendimentos das escolas investigadas



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora/2025

O gráfico apresenta uma análise comparativa do desempenho dos estudantes em quatro escolas no município de Aquiraz, das turmas do 4º ano ensino fundamental. O comparativo foi feito considerando os resultados obtidos no ano de 2010 onde no período não existia FCP em relação a média dos rendimentos no período de 2012 a 2024 onde as formações passaram a existir a partir de 2011. Os dados permitem observar a evolução do aprendizado dos alunos ao longo do tempo e identificar padrões de crescimento, estabilidade ou regressão no desempenho escolar.

Nesse contexto, iniciamos nossa análise individual pela Escola Maria Margarida que obteve em 2010 nota 7,00 e após os anos de 2012 a 2024, sua nota foi para 7,29. Observa-se um aumento modesto no desempenho dos estudantes (0,29 pontos), o que indica uma evolução tímida ao longo dos anos onde os professores passaram a participar das FCP. Esse crescimento, ainda que positivo, sugere que as intervenções pedagógicas podem não ter sido suficientemente impactantes para uma mudança mais expressiva.

Verificando os achados da Escola Raimunda de Freitas Façanha, apresenta uma nota em 2010 de 8,42 e sua nota nos anos com as FCP ocorrendo foi 7,21. Essa escola, apresentou uma redução significativa de 1,21 pontos no rendimento médio dos alunos. Esse

declínio pode estar associado a fatores como mudanças nas práticas pedagógicas, desafios na gestão escolar ou impactos de condições socioeconômicas adversas sobre o aprendizado.

Partindo para a análise da Escola Fca Monteiro, temos a sua nota em 2010 de 7,73 e sua média de 2012 a 2024 foi de 7,88. Já essa escola, apresentou uma leve elevação no desempenho médio dos alunos (0,15 pontos), o que sugere certa estabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Embora o crescimento seja pequeno, indica que a escola conseguiu manter sua qualidade educacional ao longo do tempo.

Já a Escola José Ferreira da Costa, obteve no ano de 2010 nota 7,00 e ganhou acréscimo no período de 2012 a 2024, subindo sua nota para 7,53. O avanço de 0,53 pontos sugere um progresso mais expressivo em comparação a outras instituições que apresentaram crescimento reduzido. Esse resultado pode ser reflexo de estratégias pedagógicas mais eficazes ou de uma gestão escolar mais estruturada.

A análise comparativa dos dados colhidos, evidencia que as escolas investigadas não seguiram um padrão homogêneo de evolução no desempenho escolar. Enquanto algumas apresentaram um crescimento discreto, outras demonstraram queda nos rendimentos. Para compreender tais diferenças, algumas hipóteses podem ser levantadas: I) A eficácia das políticas de formação continuada pode ter variado entre as escolas, refletindo diretamente na qualidade das práticas pedagógicas adotadas; II) Infraestrutura e Recursos Disponíveis; III) A disponibilidade de materiais didáticos, acesso a tecnologias educacionais e condições estruturais adequadas. De acordo com Tardif (2014) a aprendizagem escolar não depende exclusivamente da formação do professor, mas também de fatores como infraestrutura, condições socioeconômicas dos alunos e suporte institucional. Caso esses aspectos não tenham sido significativamente aprimorados no período analisado, a efetividade da formação continuada pode ter sido comprometida.

Com tudo, pode ter influenciado os desempenhos, o perfil socioeconômico dos estudantes, pois as diferenças no contexto social e econômico dos alunos podem impactar os índices de aprendizagem, especialmente em escolas situadas em comunidades mais distantes e vulneráveis a violência. Ainda é possível hipostenizar em relação a atuação da gestão escolar e acompanhamento pedagógico, tendo em vista que uma liderança pedagógica mais estruturada com estratégias de acompanhamento do aprendizado pode ter obtido melhores resultados. É importante sublinhar que a formação continuada não garante, por si só, mudanças significativas se os professores não estiverem engajados em processos de reflexão sobre suas práticas Paquay et al., (2001). A cultura escolar, o suporte da gestão e a autonomia pedagógica dos docentes são elementos essenciais para a transposição do conhecimento da formação para

a sala de aula.

Os dados indicam que a evolução do desempenho escolar nas instituições investigadas ocorreu de forma desigual, com algumas escolas apresentando avanços discretos, enquanto outras demonstraram regressão no rendimento dos estudantes. A queda observada na escola Raimunda de Freitas, em particular, requer uma análise mais aprofundada para identificar os fatores que impactaram negativamente o aprendizado dos estudantes. Para promover avanços mais significativos, torna-se essencial investigar e fortalecer políticas educacionais que contribuam para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Por fim, se faz necessário uma revisão mais detalhada sobre as estratégias de formação docente adotadas e os desafios estruturais que podem estar limitando os avanços na aprendizagem dos estudantes através de seus professores. Embora a formação continuada seja um fator relevante para a qualificação do ensino, reconhecida pelos docentes nessa pesquisa, mas sua efetividade está condicionada a uma série de variáveis contextuais que precisam ser investigadas de forma aprofundada.

4.6 A pesquisa de campo e a avaliação em profundidade no estudo apresentado

A avaliação em profundidade, como proposta por Rodrigues (2008), apresenta-se como uma perspectiva abrangente para a análise de políticas públicas. Este arcabouço metodológico não se limita a uma visão superficial ou meramente quantitativa das políticas; ao contrário, ele enfatiza a importância de compreender o contexto histórico, social, econômico e cultural em que essas políticas são implementadas.

Desse modo, ao se debruçar sobre a política de formação de professores sob a ótica da aprendizagem escolar dos estudantes, os quatro eixos de análise propostos por essa abordagem se configuram como ferramentas essenciais para explicar as complexas ligações entre essa relação ensinar e aprender dentro de um contexto amplo e complexo.

Sob esse prisma, destaco o primeiro eixo, apresentado por Rodrigues (2008), análise de conteúdo. O referido eixo foi desenvolvido como conteúdo da política de formação de professores, onde foram analisados documentos oficiais que a fundamentaram. Nesse contexto, a proposta buscou compreender as bases conceituais que a sustentam, os objetivos que se propusera a alcançar e as estratégias que foram utilizadas para implementá-la. É preciso salientar que através da realização de uma análise minuciosa e crítica, é possível identificar os pressupostos teóricos que orientaram a política, os valores que ela defende e as concepções de ensino e aprendizagem que embasaram suas ações.

Nessa etapa, torna-se fundamental examinar a coerência interna da política, verificando se há consonância entre os seus objetivos, as estratégias propostas e os recursos disponíveis para sua implementação. Ainda é crucial analisar se a política está alinhada com outros instrumentos normativos e com as diretrizes do sistema educacional como um todo.

O segundo eixo, a trajetória institucional, convida-nos a refazer os passos da política ao longo do tempo, desde sua concepção até sua implementação e seus efeitos na aprendizagem escolar dos estudantes. Através de uma investigação histórica meticulosa, é possível identificar os diferentes atores que participaram da elaboração e implementação da política, as negociações que se travaram e os desafios que foram enfrentados.

Essa análise histórica permite compreender como a política foi se moldando ao longo do tempo, quais foram as adaptações que sofreu e quais os fatores que influenciaram essas mudanças. Também é importante verificar se a política foi implementada conforme o previsto nos documentos oficiais e se os recursos financeiros e humanos foram alocados de forma adequada, segundo Rodrigues (2008).

Quanto ao terceiro eixo, de acordo com Rodrigues (2008) o aspecto temporal e territorial, convida-nos a ampliar nossa visão, reconhecendo a multiplicidade de realidades sociais, econômicas, culturais e políticas em que a política de formação de professores se aplica e impacta a aprendizagem escolar dos estudantes. Através de uma análise crítica, é possível identificar as diferentes formas como a política se manifesta em distintos contextos, considerando as especificidades do município e da escola.

Nessa etapa, é fundamental analisar como a política se articula com as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes e dos professores. observa, além disso é importante considerar as diferentes concepções de ensino e aprendizagem presentes nas diversas escolas do município de Aquiraz e como a política se adapta a essas diversidades.

O quarto e último eixo, também trazido por Rodrigues (2008), a análise de contexto de formulação, traz o cenário histórico, social, político e econômico em que a política de formação de professores foi elaborada. Através de uma investigação profunda, é possível identificar os fatores que influenciaram a formulação da política, incluindo as demandas sociais, as pressões políticas, as conjunturas internacionais e as correntes de pensamento que moldaram a agenda educacional.

Essa análise contextualizada permite compreender as motivações dos idealizadores da política, os desafios que enfrentaram e as expectativas que depositaram em suas ações. Também é importante verificar se a política foi formulada com base em evidências científicas

e se levou em consideração as necessidades dos diferentes atores envolvidos na educação, conforme Rodrigues (2008).

Os quatro eixos analíticos da avaliação em profundidade da Autora Rodrigues (2008) se revelam como uma ferramenta importante para compreender de forma holística e contextualizada a relação entre a política de formação de professores e a aprendizagem escolar dos estudantes.

Essa abordagem permite ir além das análises superficiais e simplistas, mostrando as nuances e contradições que permeiam essa complexa relação, possibilitando a identificação de desafios e pontos fortes da política, nesse sentido, contribuindo para a construção de uma formação de professores mais efetiva, que impacte positivamente a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação como um todo.

Sobre este prisma, Rodrigues (2008) questiona a aplicabilidade de modelos internacionais e apresenta elementos mais profundos das políticas públicas na realidade brasileira. A autora critica a adoção acrítica de modelos internacionais de avaliação de políticas públicas no Brasil, alertando para a influência de agências multilaterais no financiamento e acompanhamento de programas sociais impactam a forma como as políticas públicas são avaliadas, quanto à reprodução acrítica de modelos internacionais, majoritariamente baseados em paradigmas positivistas e com foco em referenciais economicista, a referida autora ainda argumenta que esses modelos podem ser inadequados para a complexa realidade das políticas públicas sociais brasileiras, tendo em vista que podem reduzir a avaliação, à mensuração de resultados e indicadores quantitativos, ignorando aspectos socioculturais, políticos e históricos importantes em consideração as necessidades dos diferentes atores envolvidos na educação, conforme Rodrigues (2008).

Os quatro eixos analíticos da avaliação em profundidade da Autora Rodrigues (2008) se revelam como uma ferramenta importante para compreender de forma holística e contextualizada a relação entre a política de formação de professores e a aprendizagem escolar dos estudantes. Essa abordagem permite ir além das análises superficiais e simplistas, mostrando as nuances e contradições que permeiam essa complexa relação, possibilitando a identificação de desafios e pontos fortes da política, nesse sentido, contribuindo para a construção de uma formação de professores mais efetiva, que impacte positivamente a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação como um todo.

No âmbito das políticas públicas, as ações voltadas à educação assumem papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e por tanto composta por pessoas conscientes de seu papel cidadão. A avaliação dessas políticas surge como ferramenta fundamental para

analisar sua efetividade, impacto e relevância para a população alvo. Se faz imperioso refletir sobre os paradigmas que moldaram a avaliação de políticas públicas sociais ao longo do tempo, sustentados por princípios teórico-metodológicos que em nossos dias, alicerçam essa área de estudo no cenário mundial, Rodrigues (2008).

Por esta mesma ótica, a autora Rodrigues (2008) questiona a aplicabilidade de modelos internacionais e apresenta elementos mais profundos das políticas públicas na realidade brasileira. A autora critica a adoção acrítica de modelos internacionais de avaliação de políticas públicas no Brasil, alertando para a influência de agências multilaterais no financiamento e acompanhamento de programas sociais impactam a forma como as políticas públicas são avaliadas, quanto à reprodução acrítica de modelos internacionais, majoritariamente baseados em paradigmas positivistas e com foco em referenciais economicista, a referida autora ainda argumenta que esses modelos podem ser inadequados para a complexa realidade das políticas públicas sociais brasileiras, tendo em vista que podem reduzir a avaliação, à mensuração de resultados e indicadores quantitativos, ignorando aspectos socioculturais, políticos e históricos importantes.

Com base na visão de Rodrigues (2008), não se pode desconsiderar as especificidades do contexto brasileiro, como a desigualdade social, a diversidade cultural e as características do sistema político. Percebe-se então, que outras abordagens de avaliação mais adequadas à realidade brasileira não podem ser abortadas, como a avaliação qualitativa e participativa.

Vale frisar que Rodrigues (2008) defende a necessidade de desenvolver modelos de avaliação de políticas públicas mais adequados à realidade brasileira, isso é fundamental para garantir que as políticas públicas sejam avaliadas de forma abrangente, justa e eficaz, contribuindo para o aprimoramento da gestão pública, a promoção do bem-estar social e valorização a participação da sociedade civil.

Avaliação em profundidade nos faz explorar nuances, desafios e perspectivas, é considerada por Rodrigues (2008) de imersão profunda por ser abrangente e multifacetada, pois considera os diversos fatores que podem influenciar a efetividade das políticas públicas, sendo ainda uma avaliação de abordagem holística por considerar dimensões longitudinal (extensão) e latitudinal (amplitude) para uma compreensão completa.

Vale ressaltar que a avaliação em profundidade, traz uma reflexão quanto aos modelos universais em contextos particulares é criticada, defendendo-se a necessidade de considerar as especificidades de cada situação. a autora ainda alerta para o "duplo

distanciamento" que pode ocorrer quando modelos universais são aplicados sem considerar as realidades locais, levando a omissões e análises falhas, Rodrigues (2008).

As abordagens interpretativas na avaliação de políticas públicas, promovem a compreensão do contexto e das diversas perspectivas envolvidas, essas abordagens, reconhecem que as políticas públicas não existem em um vácuo, mas sim em um contexto social, cultural, político e econômico complexo e dinâmico. Ao invés de simplesmente analisar os resultados das políticas, este enfoque busca entender as nuances e as interações que moldam sua implementação e seus efeitos segundo Rodrigues (2008).

É importante frisar que, em vez de buscar uma única verdade absoluta, as abordagens interpretativas reconhecem a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em torno das políticas públicas. Isso significa ouvir e dar voz aos diferentes atores envolvidos, como beneficiários, implementadores, gestores, especialistas e membros da comunidade. Ao invés de se concentrar apenas em números e indicadores quantitativos, as abordagens interpretativas valorizam a coleta e análise de dados qualitativos, como entrevistas, grupos focais e observações. Através desses métodos, é possível capturar a riqueza de experiências, crenças e valores que permeiam a percepção das políticas públicas, Rodrigues (2008)

Assim Rodrigues (2008) com o propósito de auxiliar na compreensão dessa abordagem, enumera quatro pontos cruciais para colher significados dados à política pelos documentos oficiais e os sujeitos envolvidos no processo: Análise de Conteúdo; Contexto da Formulação da Política; Trajetória Institucional, Espectro Temporal e Territorial.

Gamboa (2001), argumenta que a escolha de uma técnica de pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa, não é uma decisão arbitrária, essa escolha está intrinsecamente ligada a uma série de pressupostos teóricos e filosóficos que orientam a pesquisa. Esses pressupostos, que o autor denomina de "enfoque epistemológico", moldam a visão de mundo do pesquisador, suas concepções sobre o conhecimento e a realidade, e, conseqüentemente, a forma como ele aborda a coleta e análise de dados.

Gamboa (2001) busca superar a visão simplista que opõe as técnicas quantitativas e qualitativas. Ele argumenta que a escolha de uma técnica ou outra não deve ser vista como uma decisão entre dois polos opostos, mas sim como uma questão de adequação aos objetivos da pesquisa e aos pressupostos teóricos que a fundamentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de formação de professores no Brasil tem experimentado várias transformações ao longo das décadas, moldadas pelas mudanças nos contextos político e social do país. Essas alterações refletem-se diretamente nas diretrizes e normas estabelecidas para o desenvolvimento docente e na maneira como o currículo escolar é estruturado. Cada nova administração pública traz consigo um entendimento particular sobre a educação, o que frequentemente provoca revisões nas políticas anteriores e, em alguns casos, rupturas significativas que afetam a continuidade dos projetos. Essas variações políticas impactam diretamente a capacidade dos gestores de implementar políticas consistentes e duradouras, especialmente quando a necessidade de alinhamento com interesses políticos se sobrepõe à busca por soluções educacionais de longo prazo.

A constante oscilação de orientações políticas muitas vezes resulta em descontinuidade de iniciativas educacionais importantes. O processo de formação docente, que deveria ser contínuo e progressivo, acaba por sofrer interrupções, prejudicando tanto o desenvolvimento dos professores quanto o avanço do ensino-aprendizagem nas escolas. Em muitos casos, os gestores educacionais enfrentam pressões para adaptar as políticas de formação às prioridades de seus interlocutores políticos, o que pode levar a uma implementação apressada e desarticulada das ações educativas.

Assim, é crucial que se estabeleçam políticas mais permanentes e estáveis para a formação de professores, amparadas por marcos legais robustos que assegurem a continuidade dessas políticas, independentemente das mudanças de governo. Uma legislação que garanta a continuidade das políticas de formação de professores contribuiria para uma abordagem mais consistente, evitando a fragmentação dos programas já em andamento e minimizando os efeitos de interrupções políticas nos projetos educacionais.

Além disso, apesar das mudanças ocorridas no campo educacional nas últimas décadas, ainda há muitos desafios a serem superados no que diz respeito à valorização e qualificação dos profissionais da educação. A formação de professores no Brasil ainda carece de investimentos significativos, sobretudo no setor público, onde a falta de recursos e a precariedade das condições de trabalho dificultam o avanço dessa formação. Também é necessária uma política sólida de formação continuada articulada com a formação inicial, que prepare os professores para lidar com os novos desafios do ensino, especialmente em contextos de crescente diversidade e inclusão. O desenvolvimento de um currículo que atenda tanto às necessidades de aprendizagem dos alunos quanto às demandas da sociedade atual é

fundamental para que os docentes possam desempenhar seu papel de forma satisfatória, potente e transformadora na perspectiva da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres sociais.

Nesse contexto, a realidade do município de Aquiraz revela-se como um espaço de análise relevante, sobretudo pelo esforço contínuo de implementação de políticas de formação continuada que visam qualificar os docentes da sua rede pública. Observa-se, no âmbito local, a existência de iniciativas voltadas ao fortalecimento das práticas pedagógicas, especialmente por meio da atuação das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Tais ações buscam não apenas o aperfeiçoamento técnico dos professores, mas também a ressignificação de seus saberes, valorização de suas experiências em sala de aula, e sobre tudo, as reflexões sobre o mundo que queremos contruir através do cidadão que formamos integralmente. Tudo isso, configurando-se como estratégias essenciais para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Desse modo, a realização desta pesquisa de campo contribuiu de forma significativa para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a formação de professores no município. Através das entrevistas com educadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no 4º ano, foi possível identificar práticas e efeitos concretos decorrentes da participação nas formações ofertadas. A escuta atenta dos docentes possibilitou captar não apenas os impactos da formação sobre o desempenho dos alunos, mas também os sentidos atribuídos por eles ao processo formativo e às estratégias utilizadas para promover a aprendizagem.

A opção por uma avaliação em profundidade com abordagem qualitativa, revelou-se essencial para a obtenção de resultados consistentes e alinhados à realidade das escolas. Ao considerar os relatos dos professores à luz dos referenciais teóricos adotados, tornou-se possível tecer uma análise crítica sobre a realidade das ações formativas, seus alcances e limites. Essa abordagem favoreceu a identificação de aspectos que necessitam de ajustes, assim como daqueles que devem ser fortalecidos e ampliados, contribuindo para o aprimoramento contínuo da política educacional local.

Assim, a avaliação da política de formação, ancorada na escuta qualificada dos sujeitos envolvidos e na análise contextualizada das práticas pedagógicas, configurou-se como uma etapa indispensável para compreender os reais efeitos da política pública em questão. Ao valorizar a voz dos professores e examinar com rigor as interfaces entre formação e aprendizagem, esta pesquisa reforça a importância de investir em processos avaliativos que

transcendam os indicadores numéricos e revelem as transformações mais sutis e profundas no cotidiano escolar.

A pesquisa investigou tanto a repercussão nas práticas pedagógicas quanto nos níveis de aprendizagem dos alunos. Com base em uma abordagem qualitativa, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas exclusivamente com professores. Esse levantamento foi complementado pela análise quantitativa das médias escolares dos alunos do 4º ano a partir do ano 2010 á 2024, salvo os anos de 2011 quando as formações deram início e 2020 onde não foi atribuída nota aos alunos por ter sido o período da pandemia da covid19 em todo o Brasil.

Vale destacar que os dados obtidos com os professores participantes da pesquisa, revelaram uma percepção majoritariamente positiva sobre a política de formação. Os docentes apresentaram como pontos fortes o incentivo à reflexão sobre a prática pedagógica, o fortalecimento do trabalho coletivo e o acesso a metodologias atualizadas, que contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e centradas nos alunos. Muitos professores relataram um maior senso de pertencimento ao processo educativo e apontaram que a formação continuada os motivou a repensar estratégias, planejar com mais propriedade, intencionalidade e acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seus alunos.

A análise das médias escolares reforça essas percepções. A média geral das escolas, que em 2012 era de 7,02, alcançou 7,80 em 2021 e manteve-se em patamar elevado nos anos seguintes, encerrando 2024 com média de 7,47. As Escolas como Francisca Monteiro e Maria Margarid, apresentaram desempenho consistentemente alto, com médias que ultrapassaram 8,0 em diversos anos, o que sugere um vínculo entre o fortalecimento da prática docente e a elevação dos níveis de aprendizagem. Esses dados indicam que, ainda que a formação de professores não seja o único fator determinante, ela tem exercido papel relevante na melhoria da qualidade do ensino.

Apesar dos avanços, os professores entrevistados também sinalizaram pontos que requerem maior atenção. Entre os principais desafios, destacam-se a descontinuidade de algumas ações formativas, a fragilidade do acompanhamento pedagógico após os cursos e a dificuldade de articulação entre o conteúdo das formações e as realidades vividas nas salas de aula. Muitos docentes mencionaram que, por vezes, os encontros formativos não consideravam as demandas específicas de suas turmas ou eram organizados de forma apressada, sem o tempo necessário para o aprofundamento.

Outro ponto considerável pelos entrevistados, foi a sobrecarga de trabalho, que limita a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações e dificulta o envolvimento dos professores em processos reflexivos mais profundos. Também foi apontada a necessidade de

maior diálogo entre a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e os profissionais das escolas, de modo a tornar a política de formação mais colaborativa e responsiva às realidades locais. Essa necessidade de diálogo também surge em relação os professores com seus gestores no sentido de maior apoio na preparação de materiais pedagógicos a serem utilizados em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa de campo evidenciou que a política de formação de professores em Aquiraz tem contribuído significativamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e, de maneira gradual, para o avanço da aprendizagem dos alunos. No entanto, sua efetividade plena depende do fortalecimento de aspectos como continuidade, escuta ativa dos docentes, acompanhamento pedagógico e integração com o cotidiano escolar. Os achados reforçam a necessidade de pensar políticas formativas como processos permanentes, colaborativos e contextualizados, capazes de transformar não apenas as práticas de ensino, mas também os sentidos atribuídos ao ato de educar.

Por fim, para que a educação no Brasil alcance a melhoria de qualidade desejada, se faz necessário pensar a formação de professores, como um Eixo de desenvolvimento profissional docente, articulado com outras dimensões como: carreira, remuneração e condições de trabalho. É imprescindível não apenas formar adequadamente os professores, mas também garantir-lhes o suporte contínuo para que possam se desenvolver profissionalmente ao longo de suas carreiras para se sentirem valorizados diante de uma sociedade que muitas vezes desconhecem seu valor. Essa perspectiva de formação continuada, aliada a uma política educacional estável e coerente, é o caminho mais promissor para assegurar que os professores estejam preparados para contribuir positivamente no processo de aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento social do país como um todo.

Portanto, conclui-se que, apesar dos esforços e do comprometimento dos profissionais envolvidos nessa política, ainda há um caminho longo a ser percorrido no sentido de consolidar uma política de formação que impacte, de forma efetiva, a aprendizagem das crianças de Aquiraz. Isso requer planejamento estratégico, escuta ativa dos professores, monitoramento constante e, acima de tudo, o reconhecimento de que a formação docente é um dos pilares centrais para o avanço da educação pública com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

AQUIRAZ. Prefeitura Municipal de Aquiraz. **História do município**. Aquiraz: PMA, 2021. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

ASSUNÇÃO, S. M. T.; PACHECO, J. A. B. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no município de Fortaleza: prática curricular dos professores alfabetizadores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. 2020, Maceió. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020. p. 150-165.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Tradução de: L'Analyse de Contenu. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Brasília: Diário Oficial da União, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Brasília: Diário Oficial da União, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica. **Conferência Nacional de Educação Básica**: documento final. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. CONAE. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: CONAE, 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação - Conae 2024. **Etapa Nacional**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://conae.gov.br/etapa-nacional>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de gestão 2019**. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/institucional/relatorios_gestao/RG_2019_Versao_Final.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://www.pne.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a reorganização do calendário escolar e a retomada das atividades presenciais no contexto da pandemia**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. Fundo nacional pelo desenvolvimento da educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília: FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/pdde.html>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335091841>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, Charqueadas, v. 26, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 6 abr. 2025.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Educação no Ceará é destaque em rede nacional**. Fortaleza: Assessoria de Imprensa da Seduc, 2014. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/> Acesso em: 30 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

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.

DELORS, Jacques; *et al.* Educação: **um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf Acesso em: 17 set. 2024.

DAVIS, C. L. F.; *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 831-845, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/77/89> Acesso em: 17 set. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689/38432> Acesso em: 08 set. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. v. 6, 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Campinas: Cortez, 2018.

GATTI, Bernadete 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://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a06.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANATO, Paulo Sérgio. A Importância do Investimento em Educação no Desenvolvimento do País. **Café Político**, Indaiatuba, 2023. Disponível em: <https://www.cafepolitico.com.br/a-importancia-do-investimento-em-educacao-no-desenvolvimento-do-pais/>. Acesso em: 16/06/2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.2, n.4, p.35-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105> Acesso em: 15/07/2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores: dos saberes da experiência aos saberes da inovação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sírío. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 19776–19784, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8837>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SCHOLZ, Luiz Fernando de Barros; OLIVEIRA, Antonio Benedito da Silva. Investimentos em educação têm como resultado uma população mais preparada para uma era fundamentada na inovação. **Redeca**, v. 1, n. 2, p. 51-61, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/redeca/article/view/26166>. Acesso em: 16/06/2024.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, J. R. D. S.; CUNHA, K. S.; SANTOS, L. da S. Teoria curricular e política curricular: apostando no compromisso político com a alteridade. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.63837. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63837>. Acesso em: 20 set. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Décio Oliveira dos; SOUZA, José Clécio Silva de. Educação como prevenção à violência. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 21, n. 22, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-como-prevencao-a-violencia>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS FILHO, J. C. dos; SILVA, S. S. Q. **Pesquisas educacionais: qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**APENDICE A – INSTRUMENTO DE OBTENÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO
APLICADO AOS PROFESSORES**

**Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE**

Nome do Pesquisador: FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

Questionário da pesquisa

Conjunto de questões que permitem a exploração quantitativa e exploração em profundidade das experiências dos professores. Perguntas abertas e fechadas.

1 – Como você descreveria o processo de formação continuada no município?

2 – Quais são os pontos fortes e fracos das formações que você já participou?

3 – Quais temas você considera mais relevantes para a sua prática pedagógica?

4 – Você encontra dificuldades em aplicar o que aprende nas formações em sua prática?

Sim ()

Não ()

As vezes ()

Justifique:

5 – Quais os principais desafios que você enfrenta após a formação?

6 – Como você avalia o impacto das formações em sua prática pedagógica?

Resultados de aprendizagem dos estudantes

Você percebe alguma relação entre as formações que você participa e os resultados de aprendizagem dos seus alunos?

Sim ()

Não ()

Não sabe ()

Quais indicadores você utiliza para avaliar a aprendizagem dos seus alunos? E você considera que eles são efetivos?

De que forma as formações contribuem para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos seus alunos?

Quais são os principais desafios para melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos?

Qual o nível de satisfação com as formações oferecidas?

Muito satisfeito ()

Satisfeito ()

Insatisfeito ()

Muito insatisfeito ()

As formações atendem às suas necessidades como professor do 4º ano?

Sim ()

Não ()

Parcialmente ()

Quais são as suas expectativas em relação às formações continuadas?

Como as formações poderiam ser aprimoradas para contribuir ainda mais para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

**APENDICE B – INSTRUMENTO DE OBTENÇÃO DE DADOS – ENTREVISTA
REALIZADA COM OS PROFESSORES**

Título da Pesquisa: **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE**

Nome do Pesquisador: FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

- 1 – De que maneira você percebe que a formação continuada influenciou a aprendizagem dos seus alunos?

- 2 – Como é que você visualiza uma formação continuada que atende às necessidades específicas dos professores do 4º ano em Aquiraz?

- 3 – Qual é a sua opinião enquanto educadora sobre o papel da formação continuada e a relação dela na melhoria da qualidade do ensino no quarto ano?

- 4 – Quais são os principais desafios que você enfrenta na aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada? E como que você supera esses desafios?

- 5 – De que maneira você percebe que a formação continuada influenciou a aprendizagem dos seus alunos?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES
NO ÂMBITO DO PAIC: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ/CE**

Nome do Pesquisador: FRANCISCA NOELY QUEIROZ DA SILVA

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

A(O) Sra. (Sr.) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como finalidade avaliar os as influências da política de formação continuada de professores do 4º ano do ensino fundamental na aprendizagem dos alunos nas escolas do município de Aquiraz/CE.

Ao participar deste estudo a(o) sra. (sr.) permitirá que o pesquisador aplique questionário escrito, assim como, se necessário, registre em áudio a narrativa por você explicitada, a partir do conjunto de respostas às perguntas previstas no roteiro de entrevista semiestruturado o qual lhe foi fornecido previamente. Se houver conteúdo gravado em áudio, poderá o pesquisador transcrevê-lo.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais, nem de qualquer outra natureza, uma vez que as falas transcritas serão utilizadas exclusivamente com a finalidade acadêmica/científica. Outrossim, as identidades dos(as) coparticipantes serão mantidas em sigilo e nomes fictícios serão utilizados para representar os personagens analisados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Esperamos que este estudo traga informações importantes para impulsionar a evolução do aprendizado dos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a melhoria da política de formação continuada de professores do 4º ano do ensino fundamental, com impactos positivos na aprendizagem dos alunos nas escolas do município de Aquiraz/CE.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa