

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROBERTA DA SILVA

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO  
PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE**

JUIZ DE FORA  
2013

ROBERTA DA SILVA

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO  
PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Gestão e  
Avaliação da Educação Pública da  
Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Juiz de  
Fora como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Cláudia  
Peters Salgado

JUIZ DE FORA

2013

# TERMO DE APROVAÇÃO

ROBERTA DA SILVA

## **OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em  
\_\_/\_\_/\_\_.

---

Membro da banca -orientador(a)

---

Membro da banca -Externa

---

Membro da banca-Interna

Juiz de Fora, ..... de ..... de 2013

Dedico este trabalho a minha mãe Sebastiana, pelo apoio, ao meu pai (*in memoriam*) pelo exemplo de trabalho, ao meu companheiro, Alcélcio, pela compreensão e companheirismo incondicionais e às minhas filhas Lídia e Laura, as razões de tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pela fé alimentada em mim durante todas as horas da minha caminhada.

A Nossa Senhora Aparecida, pelo amparo nas horas de aflição.

A minha família: Sebastiana, minha mãe, pelo incentivo e disposição em estar pronta para me ajudar; Sandra e Marcos Antonio, meus irmãos, pelo apoio quando precisei; a Alcélcio Palacio, meu esposo e companheiro de todas as horas, sobretudo, nas mais difíceis; a minhas filhas, Lídia e Laura, meus amores incondicionais, pela espera e aceitação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Graduação-CAED-UFJF pela oportunidade.

A Professora Dra. Ana Cláudia pela partilha do conhecimento.

A Sheila Rigante e Carolina Magaldi pela persistência em caminhar comigo até o fim deste trabalho.

A todos os professores que passaram pela minha vida, em nome da Professora Doutora Maria José Rufino Alves, pelo exemplo de profissional.

A família Educandário Emília de Lima Pinho, por muito da minha história que agora continua com a educação das minhas filhas.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE Campus Cedro, pela credibilidade profissional a mim depositada.

A todos os meus alunos, os de hoje e os de sempre, pelo aprendizado contínuo.

A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acopiara, pessoas fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos meus amigos por tantas coisas, pela amizade sincera, pela torcida, pelo desejo de felicidade, pelo amor.

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual  
resultei de tudo...”*

*Quanto fui, quanto não fui, tudo isso  
sou eu...*

*Quanto quis, quanto não quis, tudo  
isso me forma...”*

Fernando Pessoa

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios da gestão das ações de formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC no Município de Acopiara, a partir do desenho proposto pelo Programa e da perspectiva de alinhamento entre as ações de formação continuada às demais ações previstas nos cinco eixos estruturantes do Programa: Educação Infantil, Gestão Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização e Formação do Leitor. A descrição do caso de gestão inicia-se pela apresentação do breve histórico do PAIC, centrando-se na sua trajetória como política estadual implementada nos 184 municípios cearenses e na descrição dos objetivos e ações previstas para os eixos que o estruturam, enfatizando o eixo da alfabetização, no qual se inserem as ações de formação de professores. A descrição do caso prossegue a partir da contextualização do *locus* da pesquisa e da apresentação de como se dá, no contexto local, o desenvolvimento dessas ações de formação de professores. A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a abordagem qualitativa, através do método estudo de caso, cuja coleta de dados utilizou-se da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas junto à equipe municipal do PAIC e à Secretária de Educação do Município. Os achados da pesquisa apontam para desafios que são analisados sob a perspectiva de princípios norteadores da formação continuada de professores e princípios da gestão educacional, discutidos a partir do referencial teórico selecionado: Arroyo (2002), Fullan e Hargreaves (2000), Gatti (2008), Libâneo (2008), Lück (1997), Lück (2009) e Nóvoa (2008). Os resultados apontaram para a elaboração de um plano de intervenção centrado em três estratégias de ação: implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC; criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME e elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Gestão Municipal; Formação Continuada de professores; Programa Alfabetização na Idade Certa.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the challenges of managing the teacher training actions of Literacy Program in the Right Age - PAIC the Municipality of Acopiara, from the design proposed by the program and the perspective of alignment between the actions of continuing education to the actions provided for in the five main principles in the program: Early Childhood Education, Municipal Management, External Evaluation, Literacy and Reading Education. The description of the management case begins with the presentation of a brief history of PAIC, focusing on his path as a state policy implemented in the 184 municipalities in Ceará and the description of the objectives and actions planned to axes that structure it, emphasizing the axis of literacy, which encompasses the teacher training actions. The case description proceeds from the contextualization of the locus of research and presentation, in the local context , of the development of teacher training actions. The methodology adopted for the research was a qualitative approach, by means of a case study method, which collect data from the documental research and semi-structured interviews with the PAIC municipal staff and the Municipal Education Secretariat. The research findings point to challenges that are analyzed from the perspective of the guiding principles of continuous education of teachers and principles of educational management, discussed based on the selected theoretical framework: Arroyo (2002), Fullan and Hargreaves (2000), Gatti (2008), Libâneo (2008) , Lück (1997, 2009) and Nóvoa (2008). The results pointed to the elaboration of a plan of intervention focused on three strategies: Implementation of a new development dynamic of training activities for the PAIC / PNAIC; creating a teacher continuing education nucleus at the Municipal Education Secretariat and building a curriculum proposal for Portuguese Language and Mathematics to the early years of elementary school.

**Keywords:** Municipal Management; Teacher Continuing Education; Literacy Program in the Right Age.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APRECE-** Associação dos Prefeitos e Municípios do Estado do Ceará
- CCEAE-** Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar
- COPEM-** Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
- CREDE-** Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
- IDE-ALFA-** Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização
- IQE-** Índice de Qualidade Educacional
- NRCOM-** Núcleo Regional de Cooperação entre os Municípios
- PAIC-** Programa Alfabetização na Idade Certa
- PNAIC-** Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- SAEB-** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SPAECE-** Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
- SPAECE-ALFA-** Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará-  
Alfabetização
- SEDUC-** Secretaria de Educação do Estado do Ceará
- SME-** Secretaria Municipal de Educação
- UECE-** Universidade Estadual do Ceará
- UFC-** Universidade Federal do Ceará
- UNDIME-** União dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNICEF-** Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIFOR-** Universidade de Fortaleza
- URCA-** Universidade Regional do Cariri
- UVA-** Universidade Vale do Acaraú
- PCCS-** Plano de Cargos, Carreira e Salários
- PNLD-** Programa Nacional do Livro Didático
- PTA-** Plano de Trabalho Anual

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01-</b>	Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação.....	37
<b>Figura 02-</b>	Síntese (1) dos desafios da gestão para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC.....	89
<b>Figura 03-</b>	Síntese (2) dos desafios da gestão para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC.....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b>	Padrões de desempenho do Spaece-Alfa	22
<b>Quadro 02:</b>	Aspectos conclusivos da pesquisa “ <i>As condições e formas do trabalho docente</i> ”	25
<b>Quadro 03:</b>	Relação dos entrevistados	34
<b>Quadro 04:</b>	Equipe de formadores do PAIC e suas respectivas áreas de formação e atuação	42
<b>Quadro 05:</b>	Metas e ações do PTA 2013-Acopiara	47
<b>Quadro 06:</b>	Perfil dos entrevistados	53
<b>Quadro 07:</b>	Síntese das fontes de evidências utilizadas na pesquisa.	53
<b>Quadro 08:</b>	Elementos da gestão educacional	78
<b>Quadro 09:</b>	Ações da estratégia de criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME- NFCP.	93
<b>Quadro 10:</b>	Ações da estratégia de implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC	96
<b>Quadro 11:</b>	Elementos da gestão educacional	100

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b>	Número de escolas dos municípios da 16ª CREDE	<b>35</b>
<b>Tabela 02:</b>	População e matrícula da educação de Acopiara- 2012	<b>38</b>
<b>Tabela 03:</b>	Número de Estabelecimentos por dependências existentes, condições de alimentação escolar, número de salas de aula existentes e utilizadas, segundo as zonas de localização- Acopiara 2012	<b>38</b>
<b>Tabela 04:</b>	Formação docente por etapa de atuação em Acopiara- 2012	<b>39</b>
<b>Tabela 05:</b>	Resultados do SPAECE – ALFA – 2º ANO em Acopiara (2007 -2012)	<b>39</b>
<b>Tabela 06:</b>	Resultados do SPAECE 5º ANO-Língua Portuguesa e Matemática em Acopiara (2008 -2012)	<b>40</b>
<b>Tabela 07:</b>	Quantidade de Professores atendidos pelo PAIC em 2013	<b>41</b>
<b>Tabela 08:</b>	Quantidade de professores participantes das formações do PNAIC	<b>45</b>
<b>Tabela 09:</b>	Avaliação dos formadores do 1º ano-Língua Portuguesa	<b>80</b>
<b>Tabela 10:</b>	Avaliação dos formadores do 2º ano-Língua Portuguesa	<b>80</b>
<b>Tabela 11:</b>	Avaliação dos formadores do 2º ano-Matemática	<b>81</b>
<b>Tabela 12:</b>	Avaliação dos formadores do 3º ao 5º ano-Língua Portuguesa	<b>82</b>
<b>Tabela 13:</b>	Avaliação dos formadores do 3º ao 5º ano-matemática	<b>82</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ACOPIARA/CE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS</b> .....	18
<b>1.1 Breve Histórico do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC: o contexto das ações de formação</b> .....	18
<b>1.2 Os eixos estruturantes e o diálogo com a ação de formação de professores</b> .....	24
<b>1.3 A Formação de Professores</b> .....	28
<b>1.4 A formação de professores do PAIC em Acopiara/CE</b> .....	33
1.4.1 O contexto local .....	34
1.4.2 As ações de formação .....	41
<b>2- AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PAIC EM ACOPIARA: UMA ANÁLISE</b> .....	49
<b>2.1 Técnicas Metodológicas</b> .....	49
<b>2.2 Análise das ações de formação continuada do PAIC em Acopiara</b> .....	54
2.2.1 A formação continuada de professores: alguns princípios norteadores.....	55
2.2.2 Aspectos da gestão municipal .....	74
<b>3- NOVOS CAMINHOS PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PAIC EM ACOPIARA</b> .....	88
<b>3.1 Implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC</b> .....	92
3.1.1 Objetivo geral.....	92
3.1.2 Objetivos específicos .....	92
3.1.3 Ações.....	93
3.1.4 Acompanhamento e avaliação.....	94
<b>3.2 Implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC</b> .....	95
3.2.1 Objetivo geral.....	95

3.2.2	Objetivos específicos .....	95
3.2.3	Ações .....	96
3.2.4	Acompanhamento e avaliação .....	97
<b>3.3</b>	<b>Implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada de professores na SME.....</b>	<b>98</b>
3.3.1	Objetivo geral .....	99
3.3.2	Objetivos específicos .....	99
3.3.3	Ações .....	99
3.3.4	Acompanhamento e avaliação .....	100
4-	Considerações finais .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b>	.....	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa os desafios da ação de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC no Município de Acopiara, discutindo o desenvolvimento dessas ações de formação sob a perspectiva da gestão local a partir do desenho proposto pelo Programa, considerando ainda para análise, a ação de formação de professores e sua articulação entre os eixos que estruturam o estruturam. O objetivo último de tal análise é a sugestão de estratégias de intervenção na execução da ação de formação de professores do PAIC no Município.

O PAIC consiste numa política do Estado do Ceará de enfrentamento ao analfabetismo escolar, estabelecendo como prioridade a alfabetização das crianças da rede pública de ensino até o final do 2º ano do ensino fundamental. O Programa se estende a todos os 184 municípios cearenses e deposita no estabelecimento de uma política de formação de professores, aliada às ações que compõem seus eixos estruturantes, Educação Infantil, Gestão Municipal, Alfabetização, Avaliação Externa e Formação do Leitor, as possibilidades de se atingir a meta de alfabetização proposta.

A escolha do tema dialoga com a minha trajetória profissional e acadêmica, etapas que se desenvolveram concomitantemente, provocando desse modo reflexões da formação em serviço, da possibilidade de refletir sobre a prática, de proporcionar maior aproximação entre a formação acadêmica e a atuação profissional.

Apresentada como uma das estratégias mais eficazes na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da elevação dos indicadores educacionais, a formação continuada de professores consiste numa temática de relevância, sobretudo a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, que prevê em seu artigo 67, inciso II, “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos”.

O cumprimento do previsto em lei é definido pelas demandas educacionais postas em cada época e em cada contexto, redefinindo o perfil do professor frente a essas demandas, diante das políticas educacionais que lançam mão de programas e ações desenhados no intuito de enfrentar os

problemas do baixo nível de aprendizagem dos alunos, diagnosticado a partir das avaliações externas. Os programas de formação continuada tem apresentado como eixo detonador de sua formatação e implementação as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, no intuito de proporcionar melhores condições de desempenho dos mesmos, elevando os indicadores de qualidade da educação nos contextos em que são implementados.

Diante dessa perspectiva, analisar a gestão das ações de formação continuada de professores diante das demandas para as quais são planejadas requer uma compreensão da concepção de formação contínua com vistas a distinguir aspectos que possam caracterizar esses programas como espaços de ampliação do conhecimento adquirido na formação inicial ou como propostas de abordagem tecnicista, que reduz o papel do professor a mero executor de tarefas impostas.

Para a efetivação da pesquisa, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, mediante o estudo de caso, cujos dados foram coletados através da análise de documentos relacionados ao PAIC e ao município contexto da pesquisa e da realização de entrevistas junto aos atores envolvidos no processo, como gestores e formadores do PAIC, no intuito de compor as informações necessárias à descrição do caso.

O texto encontra-se estruturado em três capítulos, sendo que no primeiro, são apresentados o caso analisado e o breve histórico do Programa Alfabetização na Idade Certa, destacando sua importância como política estadual de educação, implementada em 2007. É descrita ainda a estruturação do Programa em eixos, que por sua vez agregam objetivos e perspectivas de desenvolvimento de ações articuladas que possam convergir para o cumprimento da principal meta do Programa, qual seja a de alfabetizar as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda no primeiro capítulo, apresenta-se o contexto selecionado para a realização da pesquisa, o Município de Acopiara, a partir da apresentação de dados estatísticos da educação local, descrevendo-se como se desenvolvem as ações de formação de professores do PAIC, foco da dissertação.

O segundo capítulo destina-se à apresentação das estratégias metodológicas adotadas para a efetivação do trabalho e apresentação dos dados coletados a partir da pesquisa documental e das entrevistas

semiestruturadas realizadas com a equipe municipal do PAIC e a Secretária Municipal de Educação, no intuito de promover uma discussão com o referencial teórico selecionado para o estudo.

A pesquisa bibliográfica traz, para o diálogo com os achados da pesquisa, Gatti (2008) que discute as inúmeras propostas de formação sob a denominação de formação continuada, processos que têm sido implementados no contexto das políticas educacionais da União, de estados e municípios na última década, discutindo o papel da legislação brasileira, como impulsionadora das iniciativas de educação continuada no Brasil, alertando para o fato de que a concepção de formação entendida pelos sistemas determina os princípios que nortearão suas respectivas propostas de formação contínua.

Libâneo (2008) prossegue na discussão, enfatizando o papel da formação da formação inicial e continuada na profissionalização dos docentes, ressaltando, por conseguinte, a relevância do trabalho do professor para a melhoria da educação de modo geral.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2008) propõe uma abordagem destacando que as propostas de formação continuada devem oportunizar aos docentes o desenvolvimento de três importantes famílias de competências: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber analisar-se.

Arroyo (2002) amplia essa discussão, argumentando pela retomada ao centro das atenções das chamadas “artes de ofício”, saberes, segundo o autor, aprendidos e guardados no cotidiano das salas de aula, dialogando com os sujeitos das inovações, colocando os professores no centro das políticas, no intuito de recuperar a condição de sujeitos da ação educativa. Para o autor, perceber e olhar os mestres, é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica.

Para fundamentar as discussões acerca de questões relacionadas ao alinhamento entre a necessidade de mudanças provocadas pelas reformas educacionais e os dilemas enfrentados pelos professores, como agente das reformas, a compreensão de Fullan e Hargreaves (2000) envereda-se pelo entendimento de que os eventuais fracassos das reformas educacionais possam estar relacionados ao fato de as mesmas simplificarem

demasiadamente o significado de ensinar, sobrecarregando os docentes com soluções fragmentadas e impraticáveis.

Os autores destacam, em relação à implementação das reformas uma tensão de movimentos de cima para baixo e vice-versa, que por sua vez implicam em problemas fundamentais para os professores: sobrecarga, isolamento, pensamento de grupo, competência não-utilizada, limitação do papel do professor e soluções deficientes, dilemas que se cruzaram com os princípios postos pelo modelo de formação apresentado pelo PAIC e com os dados coletados mediante as entrevistas realizadas, cuja análise fomentou a identificação de elementos necessários para a elaboração do plano de intervenção.

As questões relacionadas à gestão municipal desses momentos de formação foram discutidas a partir dos pressupostos da gestão educacional apresentados por Lück (1997) que se refere à gestão dos sistemas de ensino como elemento indispensável para, nas palavras da autora, mobilização e articulação do talento humano e sinergia coletiva, questões que orientam um trabalho de gestão competente e responsável pelas mudanças nos diversos contextos educacionais. Lück (2009) amplia o debate acerca da importância da gestão no desenvolvimento de competências das pessoas bem como na organização de processos.

O terceiro capítulo apresenta uma síntese dos dados encontrados, estabelecendo três estratégias de ação como proposta de intervenção: a implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC; a criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME e a elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental, seguidas das considerações finais, que tratam dos entraves para a realização da pesquisa, das limitações enfrentadas, apontando para novas perspectivas de investigação a partir das conclusões apresentadas.

## **1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ACOPIARA/CE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS**

Este capítulo destina-se à apresentação do caso em estudo, descrevendo o atual cenário das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC no Município de Acopiara, destacando como se realiza a gestão dessas ações de formação e de como essas se desenvolvem a partir do desenho proposto pelo Programa.

Inicialmente, discorreu-se sobre o breve histórico do PAIC, enfatizando seu contexto de criação e implementação em 2007 no Estado do Ceará como política estadual de educação, estendida a todos os municípios cearenses, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado e, nos municípios, pelas equipes municipais do Programa.

Na sequência, procedeu-se à descrição dos eixos estruturantes do Programa, bem como à apresentação dos objetivos e das ações previstas para cada um, no intuito de compreender como esses eixos dialogam com as ações de formação continuada de professores, evidenciando-se o eixo da alfabetização, no qual se insere a ação de formação de professores.

O desenho das ações de formação de professores complementa a descrição dos eixos, discorrendo-se sobre a proposta de formação para professores da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, com vistas a analisar como essas ações são desenvolvidas pelo Município, considerando essa ação como estratégica para a alfabetização das crianças, objetivo central do Programa.

A contextualização do município selecionado para a pesquisa, através de dados estatísticos da educação municipal, antecede a apresentação das ações de formação de professores em Acopiara, apontando aspectos relevantes para a análise no capítulo 2.

### **1.1 Breve Histórico do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC: o contexto das ações de formação**

A apresentação do contexto norteador das ações de formação de professores do PAIC permite compreender o desenho da ação proposta, estratégica dentro da política estadual de enfrentamento ao analfabetismo escolar, considerando o conjunto de ações articuladas previstas nos eixos estruturantes do Programa, identificando elementos facilitadores ou que representam entraves na implementação e desenvolvimento da proposta de formação continuada de professores em Acopiara.

O PAIC, criado em 2005 pela Associação dos Prefeitos e dos Municípios do Estado do Ceará- APRECE e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará- UNDIME-CE, com parceria técnica e financeira do Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, consiste numa política do Governo do Estado do Ceará, coordenado pela Secretaria de Educação- SEDUC, constituindo-se numa ação concreta de combate ao analfabetismo escolar, movimento iniciado pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar-CCEAE<sup>1</sup>, em 2004, estimulado pela experiência de Sobral<sup>2</sup>, município cearense pioneiro dessa empreitada.

Segundo o relatório final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar- CCEAE (CEARÁ, 2006), a partir do resultado da avaliação aplicada aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB em 2003, 71,6% dos alunos cearenses avaliados encontravam-se abaixo do desempenho desejável. O relatório (CEARÁ, 2006) faz ainda referência à publicação do SAEB, em 2004, que constatava que a cada dez crianças que terminavam a 4ª série no Ceará, mais de sete tinham gravíssimas dificuldades de leitura e de compreensão.

O intuito era de que o PAIC pudesse fortalecer o debate contra o analfabetismo escolar, atribuindo a responsabilidade de reversão dessa

---

<sup>1</sup> Instância de caráter plural, democrática e representativa, é um pacto societário para a superação do “analfabetismo escolar” firmado entre várias forças da sociedade cearense e formalizado no plenário da Assembleia Legislativa, no dia 25 de março de 2004. (CEARÁ 2006, p. 22)

<sup>2</sup> Partindo do diagnóstico inicial que identificou 48% de crianças ainda incapazes de ler palavras ao final da 2ª série em 2000, a Secretaria Municipal de Educação definiu como primeira meta a alfabetização bem sucedida de 100% das crianças de 07 anos de idade matriculadas na 1ª série e como segunda meta a alfabetização de 100% das crianças de 08 anos e mais, que haviam sido promovidas para as séries subsequentes sem que já soubessem ler. (CEARÁ 2006, p. 165)

realidade aos governos municipais, cujas gestões então se iniciavam. Na primeira etapa do Programa, considerada experiência piloto, foram envolvidos, mediante adesão voluntária, 56 municípios cearenses, entre eles, o de Acopiara, selecionado para a realização da pesquisa.

Nessa etapa, o PAIC realizou avaliações diagnósticas, de caráter censitário, junto aos alunos do 2º ano do ensino fundamental dos municípios participantes, a exemplo do realizado pelo CCEAE. O objetivo da avaliação diagnóstica era o de utilizar os resultados encontrados para elaboração de estratégias de intervenção que pudessem assegurar a alfabetização das crianças no período adequado, razão que justifica a escolha do nome do Programa, por considerar que:

para o bom desenvolvimento escolar da criança é recomendável que ela esteja alfabetizada até os sete anos de idade. Difundiu-se a noção de que a alfabetização pode e deve ser medida para favorecer o acompanhamento da aprendizagem, definindo padrões esperados para cada idade / ano de escolaridade. Muitos dos problemas vividos na educação estão relacionados com dificuldades criadas no começo da vida escolar (CEARÁ, 2012, p.65).

Em 2007, o Programa passou a se configurar como uma política do Estado do Ceará, instituído pela Lei Nº 14.026, de 17.12.07, sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado-SEDUC-CE, reforçando o pacto firmado anteriormente pelo CCEAE, de eliminação do analfabetismo escolar, em regime de colaboração com os municípios. Na ocasião, todos os municípios assinaram um protocolo de intenções datado de 24 de maio de 2007, firmando compromisso entre as partes envolvidas, Estado e municípios, definindo as competências e responsabilidades dos respectivos entes federativos partícipes, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos eficientes, bem como as prioridades para a conjugação de esforços entre Estado e municípios. Entre os objetivos estabelecidos, destacam-se:

priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim; Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente; Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho. (Protocolo de Intenções que

celebram entre si o Estado do Ceará e os municípios, de 24 de maio de 2007).

Com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os municípios, a SEDUC criou a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios-COPEM, espaço em que a gestão do PAIC se desenvolveria. Nas vinte Coordenadorias Regionais-CREDES, foram criados os Núcleos Regionais de Cooperação entre os Municípios-NRCOM's, como extensões da COPEM.

Os governos municipais, sob a coordenação da SEDUC, foram convocados a estruturar uma equipe local e a assumirem a responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos propostos pelo PAIC e pelo desenvolvimento das ações previstas nos eixos estruturantes, através da assinatura do protocolo de intenções, celebrado entre o Estado do Ceará e os municípios cearenses, em 2007, renovados para o período compreendido entre 2009-2012. Dentre os objetivos apresentados, destaca-se, conforme descreve o Relatório Final do CCEAE, “estimular o compromisso de professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente.” (CEARÁ 2012, p.74).

O Programa Alfabetização na Idade Certa estabelece os padrões de desempenho esperado pelos alunos ao final do processo de alfabetização, o que representa, desse modo, se a meta de alfabetização estabelecida foi cumprida ou não. Os padrões desejados estão expressos na escala de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização- Spaece-Alfa<sup>3</sup>, que é utilizada para medir o nível de competência das crianças ao final do 2º ano do ensino fundamental, apresentando cinco níveis de alfabetização com seus respectivos níveis de proficiência. Os resultados das avaliações são apresentados aos municípios, identificando o percentual de alunos em cada nível de alfabetização, estabelecido mediante o nível de proficiência, detalhados no quadro 01:

---

<sup>3</sup> O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, aplicada para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais). Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 11/08/2013.

**Quadro 01:** Padrões de desempenho do Spaece-Alfa

<b>Padrões de desempenho</b>		
<b>Níveis de alfabetização</b>	<b>Nível de proficiência</b>	<b>Interpretação</b>
Não alfabetizado	0 a 75 pontos	O aluno não se apropriou do sistema de escrita nem desenvolveu habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.
Alfabetização incompleta	75 a 100 pontos	Indica que o aluno está no início do processo de domínio e sistematização de habilidades básicas e essenciais à alfabetização
Intermediário	100 a 125 pontos	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos, iniciando a compreender frases simples.
Suficiente	125 a 150 pontos	Indica que o aluno consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificando o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.
Desejável	Acima de 150 pontos	Indica que o aluno inicia o desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir dos dados disponíveis em (CEARÁ, 2012, p. 31)

Para o cumprimento da meta de alfabetização esperada, o Programa prevê um trabalho sistemático, marcado por metas intermediárias que, se cumpridas, ensejarão o cumprimento dos objetivos macro do Programa, constantes em cada eixo estruturante, deixando explícita a preocupação não somente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também com a melhoria dos indicadores educacionais como um todo, uma vez que, cumprida a meta de alfabetização na idade certa, espera-se uma redução progressiva nas taxas de abandono e de retenção escolar, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de estimular os municípios à priorização da alfabetização no tempo certo, o Estado vinculou a distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias-ICMS aos indicadores municipais, vinculação prevista na Lei Nº 14. 023 de 17 de dezembro de 2007, regulamentada pelo Decreto Nº 29.306, de 05 de junho de 2008, cuja primeira distribuição se deu em 2009, tendo 2007 e 2008 como base de cálculo (CEARÁ, 2012, p. 86). O imposto está entre os principais recursos recebidos pelos municípios. Com a mudança proposta, a fatia menor da cota-parte, 25%, que era dividida em três partes (12,5% relativos à proporção dos gastos em educação, 7,5% equitativamente distribuídos a todos o municípios e 5% de acordo com a população de cada município) passa a ser calculada a partir de três índices: Índice de Qualidade

da Educação-IQE (18%), Índice de Qualidade da Saúde-IQS (5%) e o índice de Qualidade do Meio Ambiente-IQM (2%).

O Índice de Qualidade Educacional-IQE é composto pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano associada à média municipal de proficiência obtida pelos alunos do 2º ano (Spaece-Alfa) e 5º ano (Spaece e Prova Brasil). O maior peso do índice (12% do total de 18%) é relativo aos resultados de alfabetização mantidos no 2º ano. O restante (6% dos 18%) refere-se aos indicadores do 5º ano.

No intuito de reforçar o estímulo aos municípios e às escolas na direção do desenvolvimento de ações que assegurem a alfabetização das crianças cearenses, em 2009, o Estado instituiu mediante a Lei Estadual 14.371 de 19 de junho de 2009, regulamentada pelo Decreto Nº 30.797, de 29 de dezembro de 2011, o Prêmio Escola Nota Dez, com vistas ao fortalecimento, valorização e ampliação do trabalho empreendido pelos municípios através de suas instituições de ensino em relação à alfabetização das crianças.

O Prêmio se destina às escolas públicas que conseguem obter o melhor resultado de alfabetização através do <sup>4</sup>IDE-Alfa, sendo premiadas até 150 escolas que alcancem pontuação entre 8,5 e 10 no índice e que tenham pelo menos 20 alunos avaliados, devidamente matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Em 2011, o Programa lançou o PAIC +, convocando novamente os municípios a assinarem uma nova agenda de compromissos propostas pelo governo estadual:

Continuar cumprindo os compromissos com a alfabetização de crianças no PAIC elencados no compromisso anterior. Definir política de valorização do professor do Ensino Fundamental I. Garantir transporte, as diárias e a disponibilidade de tempo para os professores multiplicadores participarem das formações e realiza-las nos municípios. Oferecer logística para todos os encontros formativos no município. Propiciar tempo para os professores do Ensino Fundamental I participarem das formações, sem comprometer o ano letivo. Reproduzir todo o material didático necessário para apoiar professores e alunos no processo formativo. (CEARÁ, 2012 p. 156).

O propósito do PAIC + é, a princípio, estender os momentos de formação de professores aos profissionais que atuam do 3º ao 5º ano e

---

<sup>4</sup> Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização. O IDE-Alfa é calculado a partir da proficiência média da escola e da participação dos alunos (CEARÁ 2012, p. 88).

reforçar o compromisso anteriormente firmado, mediante os objetivos propostos nos eixos que estruturam o Programa, alicerçando as ações realizadas para a efetiva implementação da política.

Com essa ação, o PAIC amplia o atendimento aos professores e aos alunos, agregando continuidade às ações até então restritas à atuação dos professores na Educação Infantil e nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive as previstas nos eixos do Programa, descritos na sequência.

## **1.2 Os eixos estruturantes e o diálogo com a ação de formação de professores**

A descrição dos eixos estruturantes do PAIC deve-se à compreensão de que o conjunto de ações articuladas proposto oferece subsídios para o desenvolvimento das ações de formação continuada de professores, orientando-a quanto aos aspectos previstos na totalidade dos eixos, que por sua vez fortalecem as ações de formação, oferecendo suporte ao trabalho das Secretarias de Educação, das escolas e dos professores rumo à meta de alfabetização proposta.

A organização do Programa em eixos pressupõe que a causa da situação de alfabetização dos alunos cearenses diagnosticada através da avaliação realizada pelo CCEAE reflete um conjunto de problemas que vão desde o despreparo dos professores à falta de uma boa gestão pedagógica nas escolas, o que constitui os focos de análise da pesquisa.

Essa pressuposição foi observada e discutida nos achados da pesquisa “As condições e formas do trabalho docente”<sup>5</sup>, cujas conclusões revelam dados que podem estar relacionados à perspectiva da distribuição dos eixos que compõem o Programa, apresentados no quadro a seguir:

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi financiada pela SEDUC/BIRD e contou com o total de 36 escolas da rede pública de 15 municípios, 15 unidades localizadas na zona rural e 21 na zona urbana (CEARÁ, 2006, p. 72).

**Quadro 02:** Aspectos conclusivos da pesquisa “As condições e formas do trabalho docente”.

<b>Aspectos conclusivos da pesquisa x Eixos estruturantes do PAIC</b>	
Gestão	<p>Ausência de políticas educacionais voltadas para a alfabetização das crianças cearenses;</p> <p>Necessidade de que a escola repense a organização de seu trabalho educativo:</p> <p>1-redimensionamento do tempo de aprendizagem dos alunos e dos espaços escolares;</p> <p>2-reorganização do cotidiano escolar, integrando à sala de aula práticas pedagógicas de caráter cognitivo, lúdico, artístico e esportivo para favorecer o desenvolvimento social e cultural da criança;</p> <p>3-desenvolvimento na criança do prazer de estudar, pensar, refletir, de decodificar e de interpretar criticamente o mundo.</p> <p>Deve-se dedicar atenção especial à escolha dos profissionais para dirigir das secretarias municipais de educação, considerando seu perfil profissional, sua qualificação e compromisso político com a educação pública.</p> <p>As escolas precisam reunir condições materiais, físicas e pedagógicas necessárias e adequadas para cumprir sua função social e pedagógica de assegurar o direito da criança aprender para ser um cidadão.</p>
Alfabetização	<p>Necessidade de se repensar as práticas docentes, assegurando-lhes uma política de formação continuada, qualificando-os para atuação no campo da alfabetização, diante da constatação das graves lacunas na compreensão teórico-metodológica sobre alfabetização e sobre leitura e escrita, expressas na prática docente objeto da pesquisa, embora quase todas as professoras tenham diploma de nível superior.</p> <p>No que se refere à questão metodológica, as atividades grupais devem ocupar uma centralidade na condução pedagógica do professor, procedimento raramente adotado, a partir das observações feitas.</p>
Literatura Infantil	<p>Importância da utilização de livros de história, textos significativos, narrativas completas capazes de desenvolver aptidões mais plenas, como a sensibilidade, criatividade e o senso crítico dos alunos.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em (CEARÁ, 2006, p. 91-93)

Essa visão sistêmica objetiva à realização de um conjunto de ações de modo assegurar a consecução dos objetivos propostos, sobretudo do sucesso do processo de alfabetização das crianças, o que representa uma atenção centrada na aprendizagem. É possível perceber que a pesquisa aponta para

elementos que, considerados para a estruturação do PAIC em eixos, direcionam direta ou indiretamente para o desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores, oportunizando uma ação docente mais eficaz, a partir do diálogo com as ações previstas nos eixos, como descrito adiante.

O **Eixo da Gestão Municipal da Educação** visa ao fortalecimento da autonomia da gestão, priorizando a aprendizagem dos alunos, apresentando como objetivos, a elevação o IDEB das séries iniciais, a redução do abandono e da evasão escolar e a correção do fluxo escolar. O eixo também prevê o estabelecimento de uma política de formação de professores continuada e em serviço, a partir do desenvolvimento de ações que representam uma cultura de gestão escolar eficaz, tais como consolidação da capacidade de diagnosticar e planejar, difusão da cultura do monitoramento e reorganização de processos de gestão municipal (CEARÁ, 2012).

O diagnóstico é realizado pelas equipes municipais, com apoio das equipes regionais e conta com três grupos de indicadores: indicadores municipais, dados quantitativos relativos ao atendimento da Educação Básica e fontes de financiamento da educação municipal (CEARÁ, 2012). Após o diagnóstico, são estabelecidas as metas da gestão municipal, a partir das metas propostas pela SEDUC, momento em que os municípios realizam seus PTA's-Plano de Trabalho Anual, documento de caráter operacional, que apresenta o compromisso da gestão para um determinado ano.

As ações de monitoramento são realizadas nos níveis: escola-escola (diretores, coordenadores e professores acompanhando os processos e resultados de aprendizagem na própria escola); município-escola (coordenado pelo gerente municipal e equipe PAIC por meio de reuniões e acompanhamento de indicadores); Credes-municípios (Equipe regional juntamente com a equipe municipal através de reuniões e acompanhamento de indicadores); SEDUC-Credes (mensalmente com as gerentes regionais). (Ceará 2012).

A reorganização dos processos de gestão inclui ações pautadas pelo acompanhamento e monitoramento, cujo desenvolvimento prevê apoio da SEDUC que coopera com os municípios para adoção de uma série de processos, dentre eles a revisão dos planos de cargos e carreira do magistério

municipal, estabelecimento de política de formação de professores e definição de critérios focados no mérito para contratação de professores (CEARÁ 2012, p. 109).

O **Eixo da Avaliação Externa** é considerado pelo Programa como imprescindível para a elaboração de propostas de intervenção pedagógica, apresentando como objetivos “Disseminação da avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas e estruturação de equipe de avaliação externa nas SMEs” (CEARÁ 2012, p.77), fornecendo elementos que possam subsidiar a elaboração de intervenções pedagógicas em tempo hábil, redimensionando o rumo do processo ensino-aprendizagem, ao evidenciar a qualidade dos serviços a partir do desempenho dos alunos nos testes.

A proposta de avaliação externa do PAIC, implantada em 2007, visa, sobretudo, ao planejamento das intervenções pedagógicas pelos municípios e pelas escolas, já que é de caráter censitário e aplicada no início do primeiro semestre letivo para alunos do 2º ao 5º ano, apenas em Língua Portuguesa, no intuito de que haja tempo para o planejamento e execução das intervenções necessárias. A prova é composta por 20 questões de múltipla escolha e 04 itens abertos, construídos a partir de uma matriz de referência. (CEARÁ, 2012)

O **Eixo da Formação do Leitor** visa ao fomento do prazer em ler nos alunos e professores, favorecendo o desenvolvimento da alfabetização dos alunos, almejando “implementar cantinhos de leitura em 100% das salas de aula do 1º e 2º ano e acompanhar 100% das crianças de 1º e 2º ano para que leiam, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil a cada ano letivo (CEARÁ, 2012, p.77).” Para o Programa, a aprendizagem da leitura representa a aquisição de uma nova linguagem, que permite o acesso a conhecimentos e informações, ampliação de horizontes, desenvolvimento de capacidade crítica e exercício da cidadania.

O **Eixo da Educação Infantil** considera essa fase de escolaridade como de extrema relevância para o sucesso escolar dos alunos nas etapas posteriores, apresentando como objetivos “ampliar o atendimento das crianças de zero a três anos de idade e atender 100% das crianças de quatro e cinco anos de idade” (CEARÁ, 2012, p.77).

O **Eixo da Alfabetização**, no qual se encontra a formação de professores, objetiva “Alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano, com

comprovação por meio do Spaece-Alfa e alfabetizar os alunos não alfabetizados de 3º ao 9º ano” (CEARÁ 2012, p.77), através do desenvolvimento das ações de formação de professores e aquisição de materiais estruturados. Esse eixo representa o objetivo macro do PAIC, que é o da alfabetização no tempo certo, funcionando os demais eixos como suporte, cujas ações previstas estão a ele diretamente relacionadas.

O Programa conta com um sistema integrado de monitoramento das ações previstas para os eixos na dimensão das Coordenadorias Regionais-CREDE's, dos municípios e das escolas através das equipes regionais e municipais, mantendo foco na gestão escolar. O acompanhamento contempla as ações desenvolvidas pelos eixos e acontece mediante a realização de avaliações diagnósticas com os alunos do 1º ao 5º ano; frequência de alunos, professores e servidores; registro da quantidade de livros de literatura infantil lidos pelos alunos do 1º e 2º ano; acompanhamento da utilização do material didático estruturado pelos professores e do cumprimento dos dias letivos.

No âmbito dos municípios, o acompanhamento é feito pelos gerentes municipais e no âmbito das regionais, pelos gerentes regionais e por fim pela COPEM, concretizando-se, assim, a rede de colaboração para o cumprimento das ações previstas. “O monitoramento do trabalho é uma prática importante para redefinir caminhos, adequar estratégias e identificar os aspectos que necessitam de mais apoio” (CEARÁ, 2012, p.108).

O monitoramento permite o redirecionamento das ações previstas nos eixos, durante o processo de execução, buscando a efetividade dos objetivos postos, na perspectiva de fortalecer os canais de diálogo entre os eixos como um todo e, sobretudo, com as ações de formação de professores.

### **1.3 A Formação de Professores**

A ação de formação continuada de professores do PAIC, integrante do eixo da alfabetização, é realizada por meio de cooperação técnica entre o Estado e os municípios, com intuito de “retomar o uso de metodologias de

alfabetização de crianças, tendo como referência materiais que oferecessem condições para o professor desenvolver seu trabalho” (CEARÁ 2012, p. 123).

Consiste em um dos objetivos do eixo da gestão municipal do PAIC que os próprios municípios estabeleçam uma política de formação continuada de professores. Corrobora-se com a compreensão de que há, de acordo com a avaliação diagnóstica realizada pelo CCEAE, “uma fragilidade nas políticas traçadas e ineficiência na gestão dos processos relevantes para a promoção da alfabetização na idade certa.” (CEARÁ 2012, p. 97)

A formação deverá estar articulada aos eixos estruturantes do Programa, alinhando as ações previstas como um todo, contribuindo desse modo para o alcance da meta de alfabetização das crianças.

A pesquisa “As condições e formas do trabalho docente”, conforme mencionado anteriormente, forneceu dados relevantes acerca do trabalho dos professores, informações utilizadas pelo CCEAE para planejamento de ações a serem desenvolvidas pelo PAIC, destacando-se, na oportunidade, às relacionadas à formação de professores. Dentre as conclusões apresentadas, convém assinalar:

Para o enfrentamento da diversidade de situações em que se encontram as crianças em seu processo de alfabetização e de aquisição da leitura e da escrita, é fundamental repensar as práticas docentes, assegurando aos professores uma política de formação continuada que responda aos problemas colocados pela prática qualificando sua atuação no campo da alfabetização, em especial quanto aos conhecimentos específicos de leitura e escrita (CEARÁ, 2012, p. 92).

Os fundamentos considerados pelo Programa atribuem extrema relevância à formação continuada de professores, cujo desenho se baseia nas questões voltadas à prática, como ferramenta fundamental para o alcance da meta de alfabetização. O diagnóstico da situação de alfabetização das crianças somado à inadequação da organização do trabalho escolar e às lacunas diagnosticadas na formação dos docentes influenciaram a busca de estratégias condizentes com essa realidade.

A propósito do estabelecimento de uma política de formação continuada de professores em serviço, os municípios são estimulados a elaborarem suas próprias propostas para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O PAIC acredita que a formação deve estar articulada à proposta

pedagógica e ao currículo para que haja impacto sobre a aprendizagem dos alunos (CEARÁ 2012, p.112). Consiste ainda em dos focos do PAIC o desenvolvimento de um programa de formação de professores articulado à distribuição de material estruturado.

O termo “material estruturado” refere-se ao conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula e tarefas de casa [...] Os chamados materiais estruturados se distinguem dos livros didáticos tradicionais por proporem uma articulação entre o tempo e as atividades indicadas, com a marcação clara de uma rotina pedagógica (CEARÁ, 2012, p.125)

Esses materiais servem de base para as formações dos professores, que articulam ainda as ações de acompanhamento, previstas no eixo da gestão e as do uso dos resultados da avaliação externa para elaboração de intervenções pedagógicas.

O Programa apresenta quatro estratégias de desenvolvimento das formações de professores, descritas na sequência. São momentos de formação conduzidos por equipes distintas, atuando no mesmo Programa, perseguindo a mesma meta.

A estratégia adotada nas formações para os professores da Educação Infantil é a de formação de técnicos das SME's para que possam orientar o processo formativo nas próprias redes (CEARÁ, 2012 p. 143). A proposta é que os técnicos participem dos encontros que ocorrem mensalmente, e estruturem, com apoio da SEDUC, um processo de formação de seus professores e outros profissionais da Educação Infantil. Para a Educação Infantil não há distribuição de material estruturado, no entanto, em parceria com o MEC, o Estado elaborou o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para nortear os trabalhos desenvolvidos nas formações (CEARÁ, 2012 p. 143).

Em relação ao 1º ano, a estratégia adotada foi a criação de um material estruturado ao qual se integra a formação de professores do 1º ano. O material estruturado do 1º ano é um recurso didático desenvolvido e financiado pela SEDUC, elaborado em 2007, por uma equipe de especialistas sob a coordenação de uma professora da Universidade Federal do Ceará-UFC, incluindo a participação de professores de um dos municípios cearenses. As

atividades do material estão organizadas dentro de uma rotina diária de uma hora e meia, dividida em três tempos (tempo para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de aquisição da escrita), disponibilizando nesse caso uma proposta a ser adaptada pelo professor. Para a SEDUC:

a utilização do material estruturado juntamente com a formação dos professores tem propiciado aos municípios uma melhor organização do tempo de sala de aula ao propor uma rotina pedagógica planejada que objetiva um melhor aproveitamento do tempo escolar (CEARÁ, 2012 p. 134).

As formações são ministradas por profissionais contratados como consultores pela SEDUC e são realizadas integrando momentos presenciais, encontros de avaliação e acompanhamento à distância, por meio da observação em sala de aula por um formador. Para a realização das formações nos municípios, a estratégia adotada é a formação de formadores municipais, que participam de momentos de formações conduzidos pelas equipes da consultoria responsável e a partir de então, realizam as formações com os professores nas instâncias locais. Convém ressaltar que, em alguns municípios, considerados prioritários “a formação é realizada diretamente no município, com a participação dos professores de 1º ano, coordenadores pedagógicos das escolas e equipes das SMEs, acompanhados pelas equipes das Credes” (CEARÁ, 2012, p.129).

Com os professores do 2º ano, a estratégia de formação é outra, embora se mantenha o vínculo entre a formação e o material didático estruturado, cuja distribuição conta com o apoio financeiro do Ministério da Educação (CEARÁ, 2012). A SEDUC elabora um edital em chamada pública para seleção do material estruturado, especificando o que o material deve contemplar:

livro do aluno, com conteúdos e atividades que possam subsidiar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes; guia de orientação docente, organizado a partir de uma proposta científico-pedagógica para professores alfabetizadores explicitada, contendo instruções e orientações técnico-metodológicas relativas ao uso do material; materiais diversificados como jogos e cartazes para uso do aluno e do professor; proposta de formação de professores a ser desenvolvida pelos especialistas da editora proponente, apresentada de forma clara e objetiva; discussão sobre proposta de avaliação da aprendizagem e disponibilidade de leituras e informações que contribuem para a formação do professor (CEARÁ, 2012 p. 131).

A seleção considera um conjunto de 43 critérios, avaliados por uma comissão de especialistas, que chega a um total de 06 coleções que são indicados por meio de relatório elaborado pela SEDUC e disponibilizado aos municípios, que devem analisá-lo para que selecionem a coleção que mais se adequa as suas realidades.

Desse modo, como previsto no edital de seleção do material estruturado, a formação dos professores do 2º ano, em Língua Portuguesa, é realizada diretamente pelas editoras nos municípios, com o acompanhamento das equipes municipais e devem ocorrer aos sábados para que não haja prejuízo da carga horária dos alunos.

Para os professores do 3º ao 5º ano, os momentos de formação tiveram início em 2011, quando PAIC lançou o PAIC +, com o objetivo de elevar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano (CEARÁ, 2012, p. 156). Com esse público, as ações de formação são realizadas pelas equipes municipais, que participam de momentos de formação com a equipe de formadores da consultoria contratada, a mesma responsável pela elaboração do material estruturado adotado, também com acompanhamento da SEDUC. Nos municípios, os formadores realizam a formação com os professores, mediante as orientações recebidas.

Ainda em 2011, o Programa expandiu a proposta de formação para o estudo da Matemática, reconhecendo que não é suficiente apenas uma alfabetização em um contexto de letramento, considerando que o direito à aprendizagem abrange outras áreas do conhecimento como a Matemática, que então faz parte da proposta do PAIC + (CEARÁ, 2012 p. 150).

Convém salientar que, todos os materiais estruturados do 1º ao 5º ano são distribuídos diretamente pela SEDUC aos municípios, que recebem ainda os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, que a SEDUC orienta como de utilização complementar ao material do PAIC.

Além da agenda própria de cada proposta de formação, os encontros de professores do 1º ao 5º agregam atividades previstas nos eixos da avaliação externa, como a realização de oficinas para apresentação e análise dos dados, com foco no desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação dos resultados e formulação de estratégias de intervenção pedagógica (CEARÁ, 2012, p. 122) e da formação do leitor, com a previsão de oficinas de

dinamização dos acervos de literatura infantil, de contação de histórias, leitura de imagem e utilização de gêneros textuais diversos, teatro de bonecos, musicalização de histórias e criação literária (CEARÁ, 2102, p. 138).

#### **1.4A formação de professores do PAIC em Acopiara/CE**

O desenvolvimento das ações de formação de professores em Acopiara será exposto mediante a apresentação do contexto municipal, a partir de dados estatísticos da educação do Município e de aspectos da gestão local.

O início da coleta de dados para a composição do caso em estudo encontrou dificuldade na localização de registros das informações acerca das formações realizadas até 2012, considerando que a atual gestão municipal da educação de Acopiara teve início em janeiro de 2013, por ocasião da mudança de prefeito, momento em que toda a equipe da SME foi substituída, bem como a equipe de gestores escolares e de boa parte de professores, que deixaram as salas de aula para assumirem cargos de gestores escolares ou técnicos da SME e dos que estavam até o final de 2012 na gestão das escolas ou da SME e que retornaram a suas funções docentes. Desse modo, os dados que compõem o caso referem-se ao cenário atual de desenvolvimento das ações de formação continuada de professores do PAIC.

Considerando que parte das informações utilizadas para a descrição do caso é proveniente das entrevistas concedidas pela equipe da Secretaria de Educação, justificadas pela ausência de registros em arquivos, antecipa-se a apresentação do quadro resumo dos entrevistados, no intuito de identificá-los ao longo do texto, embora os aspectos metodológicos referentes à pesquisa sejam detalhados no capítulo 2.

**Quadro 03:** Relação dos entrevistados

Entrevistado	Identificação no texto
Secretária Municipal	SM
Coordenadora Municipal do PAIC	CM
Formadora da Educação Infantil	F 1
Formadora do 1º ano (Língua Portuguesa e Matemática)	F 2
Formadora do 3º ao 5º ano (Língua Portuguesa)	F 3
Formadora do 3º ao 5º (Matemática)	F 4

**Fonte:** Elaborado pela autora

As entrevistas foram realizadas no dia 28/06/2013 e, com exceção da Secretária de Educação, todos os entrevistados compõem a equipe do PAIC no contexto local da realização da pesquisa na sequência apresentado.

#### 1.4.1- O contexto local

Em relação à implementação do PAIC, Acopiara foi um dos 56 municípios a integrarem a primeira fase do Programa, de 2005 a 2006 (Ceará 2102), candidatando-se voluntariamente a participar do Programa piloto, realizando, na ocasião, a principal ação dessa primeira fase do Programa, a avaliação diagnóstica censitária de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao tornar-se política estadual, em 2007, com a participação compulsória de todos os 184 municípios cearenses, o PAIC já era uma realidade no Município de Acopiara, que por sua vez já desenvolvia ações propostas pelo Programa, ações agora estruturadas e fortalecidas pela relevância do PAIC no cenário das políticas estaduais de educação.

O Município está localizado na Região Centro Sul do Estado, compondo, com mais seis municípios, a 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE, sendo o Município com o maior número de estabelecimentos de ensino na rede municipal, distribuídos numa área territorial de 2.265 km<sup>2</sup><sup>6</sup>, em que 4.002 alunos, 34% dos 11.525 alunos matriculados na rede, 3.397 nas escolas rurais e 605 nas escolas urbanas, utilizam o transporte escolar para chegarem até as escolas, o que já se

<sup>6</sup> Dado disponível na página eletrônica do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil>. Acesso em 19 de agosto de 2013.

apresenta como um desafio para a gestão educacional local, no tocante à distribuição de professores e à oferta de formação continuada dos docentes.

**Tabela 01:** Número de escolas dos municípios da 16ª CREDE

<b>Município</b>	<b>Total de escolas</b>
Acopiara	43
Cariús	25
Catarina	17
Iguatu	41
Jucás	17
Orós	26
Quixelô	26

**Fonte:** Elaborada pela autora<sup>7</sup>

A educação do município de Acopiara é gerida pela Secretaria Municipal que, segundo a Lei Municipal Nº 1.524/09 de 01 de Setembro de 2009, artigo 24, “é órgão de definição e coordenação de políticas e diretrizes educacionais voltadas para o sistema de ensino e comprometidas com o desenvolvimento social inclusivo e a formação cidadã”, de cujo conjunto de competências, expresso no artigo 25, destacam-se as de “promover o desenvolvimento de pessoas para o sistema de ensino, garantindo qualidade na formação e valorização profissional” e “promover treinamento dentro de sua área de competência.” (Lei Municipal Nº 1.524/09 de 01 de Setembro de 2009).

A apresentação das competências voltadas à formação estabelecidas pelo poder público local para a Secretaria Municipal de Educação justifica-se por considerar que, embora as ações de formação continuada de professores do PAIC façam parte de um protocolo de intenções celebrado entre o Estado e os municípios cearenses, no qual se estabelece, dentre outros objetivos, o de profissionalização dos docentes, esse objetivo também se encontra estabelecido pelo Município em Lei própria, que igualmente prevê a celebração de parcerias através de convênios, diante da autonomia que lhe compete.

Desse modo, a intenção de fomentar a implementação de uma política própria de formação continuada, prevista no eixo da gestão municipal encontra, no contexto local, possibilidade concreta de efetivação, a partir dos dispositivos

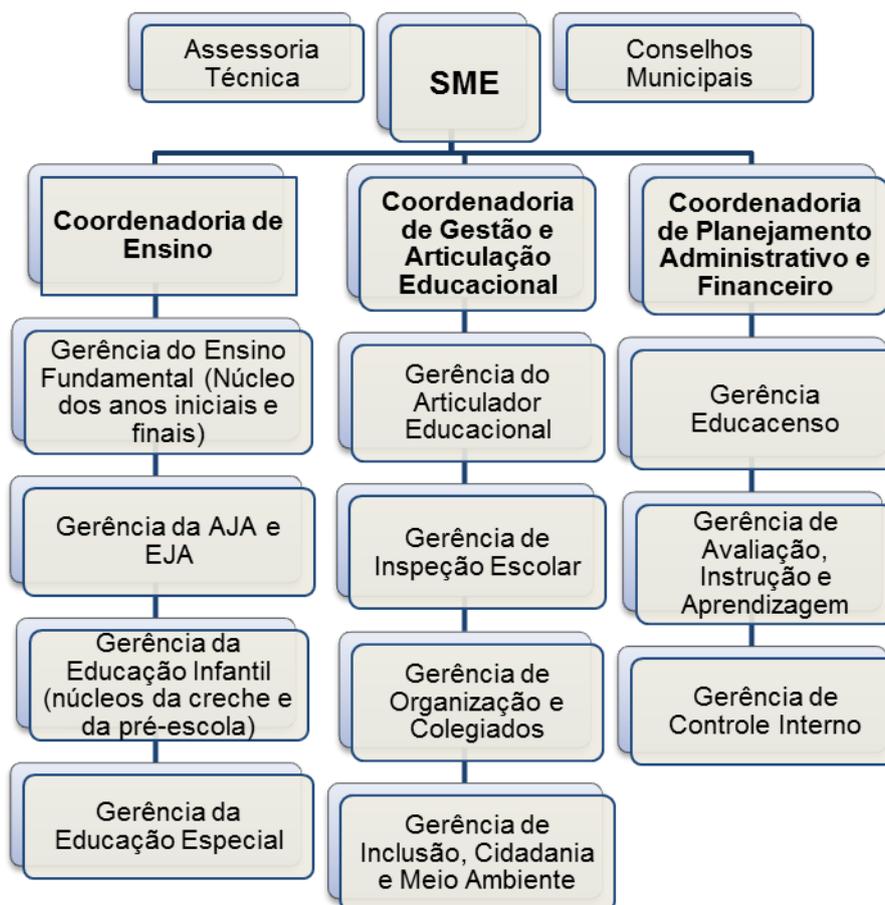
<sup>7</sup> Os dados das tabelas 01, 02, 03, 04 e 05 estão disponíveis em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/>. Acesso em 25 de junho de 2013.

legais, cabendo à instituição direcionar esforços para o fortalecimento da gestão, buscando assumir seu papel de planejador de políticas.

O modelo de gestão da Secretaria Municipal prevê a distribuição de cargos e funções expressa no decreto Nº 030/2009 de 04 de Setembro de 2009, o qual altera a estrutura organizacional, a distribuição e a denominação dos cargos em comissão e funções gratificadas do poder executivo determinando, em seu artigo 7, a nova estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

A apresentação da estrutura organizacional na figura 01 encontra-se adaptada em vista ao foco de desenvolvimento do trabalho, qual seja o de analisar aspectos da gestão municipal, no intuito de compreender, por sua vez, como se desenvolvem as ações de formação continuada do PAIC, sobretudo, no que concerne a gestão dessas ações pela SME, mediante as competências de atuação da SME proposta pelo Município.

A estrutura organizacional da SME permite uma visualização de como se desenvolve o processo de gestão da educação no Município nas suas diversas áreas de atuação. Para a pesquisa, considera-se conveniente pontuar que, embora exista uma coordenação de ensino e atrelada a ela uma Gerência do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), uma Gerência de Educação Infantil (creche e pré-escola), além de uma Coordenação de Planejamento a qual se vincula a Gerência de Avaliação, Instrução e Aprendizagem, a equipe que assume as pastas citadas não corresponde à equipe do PAIC.



**Figura 01:** Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir do artigo 7 do Decreto Municipal Nº 030/2009 de 04 de Setembro de 2009.

Os dados apresentados nas tabelas 02, 03 e 04 pretendem ampliar a contextualização do *locus* das ações de formação, no intuito de elucidar elementos discutidos nas análises dos dados apresentados no capítulo 2, no que diz respeito aos desafios enfrentados para a realização dessas ações de formação, e, conseqüentemente, buscar elementos que possibilitem traçar um plano de intervenção mais coerente com as reais condições do Município, considerando suas potencialidades e fragilidades.

A situação de matrícula do Município aponta para um atendimento, números detalhados na tabela seguinte, ainda não universalizado do Ensino Fundamental e de baixo atendimento da população de 0 a 5 anos na Educação Infantil, níveis de atuação de todos os professores atendidos pelas formações do PAIC.

**Tabela 02:** População e matrícula da educação de Acopiara- 2012

POPULAÇÃO			CLIENTELA ATENDIDA			TOTAL DE MATRÍCULAS			TAXA DE ATENDIMENTO		
0 a 5	6 a 14	15 a 17	0 a 5	6 a 14	15 a 17	Área rural	Área urbana	Total	0 a 5	6 a 14	15 a 17
4.618	8.255	2.887	1.748	7.092	2.254	6.163	5.362	11.525	37,9	85,9	78,1

**Fonte:** Adaptado pela autora.

A rede municipal de ensino é atualmente composta por um conjunto de escolas como detalhado na tabela a seguir, cujas localizações e condições de funcionamento das mesmas colaboram com a compreensão das condições de atuação do professor bem como da gestão das formações pela Secretaria Municipal de Educação.

**Tabela 03:** Número de estabelecimentos por dependências existentes, condições de alimentação escolar, número de salas de aula existentes e utilizadas. Acopiara 2012.

ZONA	Nº DE ESCOLAS	ESTABELECEMENTOS						SALAS DE AULA	
		BIBLIOTECA	LABORATÓRIO		QUADRA		RECEBE MERENDA	Exis- tentes.	Utiliza- das.
			INFOR.	CIÊNC.	COBER.	DESCOB			
Rural	32	5	7	-	-	1	32	117	206
Urbana	11	2	8	-	1	3	11	89	102
<b>TOTAL</b>	43	7	15	-	1	4	43	206	308

**Fonte:** Adaptado pela autora.

Os dados da tabela 03 mostram que das 43 escolas da rede municipal, 32 ou 74% delas estão na zona rural. Das 11 escolas localizadas da zona urbana, apenas 02 contam com biblioteca e, das 32 da zona rural, somente 05 possuem biblioteca escolar. Tais informações, conforme já anunciado, dialogam com os dados coletados e analisados no capítulo 2, no que diz respeito, ao foco na alfabetização e no incentivo à leitura proposto pelo Programa, quando da existência de apenas 16% de escolas com biblioteca escolar e o grande número de professores atuando em salas multisseriadas, presentes nas áreas rurais, uma vez que essa organização de turmas torna-se indispensável para a garantia do atendimento às crianças em idade escolar.

A tabela 04 apresenta dados referentes à formação dos professores que atuam na Educação Básica do Município, por etapa de atuação, dados que informam sobre a formação inicial dos professores que por sua vez participam das formações continuadas do PAIC.

**Tabela 04:** Formação docente por etapa de atuação em Acopiara- 2012

Etapas de Atuação	Total de docentes	Formação					
		Fundamental		Ensino Médio		Superior	
		abs	%	Abs	%	Abs	%
Infantil	129	1	0,8	39	30,2	89	69,0
Fundamental	274	-	-	39	14,2	235	85,8
Especial	5	-	-	-	-	5	100,0
EJA	180	5	2,8	133	73,9	42	23,3
<b>TOTAL</b>	<b>588</b>						

Fonte: Adaptado pela autora.

Segundo os dados, Acopiara conta com 588 professores atuando na Educação Básica, 22% atuando na Educação Infantil e 46,5% no Ensino Fundamental. O que aqui se destaca é que ainda há um considerável percentual de docentes com formação inicial em nível médio, sendo que é na educação infantil o percentual mais expressivo.

Em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas do SPAECE, as tabelas 05 e 06 apresentam os resultados alcançados pelo município na avaliação dos alunos do 2º ano-SPAECE-ALFA, Língua Portuguesa e do 5º em Língua Portuguesa e Matemática, desde a implementação do PAIC como política estadual.

**Tabela 05:** Resultados do SPAECE – ALFA – 2º ANO em Acopiara (2007 -2012)

Ano de Aplicação	Proficiência Média	Participação	Padrão de desempenho
2007	103,6	62,8	Intermediário
2008	120,5	91,5	Intermediário
2009	128,2	92,4	Suficiente
2010	159,5	99,75	Desejável
2011	176,1	102,1	Desejável
2012	152,5		Desejável

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não se pretenda proceder a nenhuma relação de causa e efeito entre as ações de formação continuada de professores e as médias de proficiência dos alunos, os dados podem produzir inferências ao se analisar as questões relacionadas às ações de formação sob o olhar da gestão dessas ações, realizadas pela SME.

As avaliações externas realizadas com os alunos do 2º ano apresentam resultados ascendentes de 2007 a 2011, mostrando um declínio entre 2011 e 2012, resultados esses que devem ser considerados pelos eixos da avaliação externa e da gestão municipal, por sua vez, também pelas ações de formação

de professores, considerando os objetivos propostos para cada eixo e o alinhamento necessário entre as ações de cada um com as ações de formação continuada, cujo diálogo proposto pela análise oferece pistas para a elaboração do plano de intervenção.

**Tabela 06:** Resultados do SPAECE 5º ANO-Língua Portuguesa e Matemática em Acopiara (2008 -2012)

Ano de Aplicação	Português	Padrão de desempenho	Matemática	Padrão de desempenho
2008	163,1	Crítico	163,8	Crítico
2009	166,3	Crítico	169,9	Crítico
2010	169,7	Crítico	182,4	Crítico
2011	183,4	Intermediário	197,7	Crítico
2012	188,1	Intermediário	193,8	Intermediário

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As avaliações realizadas com os alunos do 5º ano tiveram início um ano após a realização das primeiras avaliações com alunos do 2º ano. Em 2010, os alunos do 5º ano representavam o mesmo grupo de alunos avaliado pela primeira vez no 2º ano, em 2007. As formações de professores do 3º ao 5º ano, contudo, somente tiveram início em 2011, ano em que se observa o crescimento mais expressivo da média de proficiência tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Isto representa o resultado de uma reafirmação do protocolo de intenções por ocasião do lançamento do PAIC +, dentre as ações desenvolvidas, a de formação dos professores, em Língua Portuguesa e Matemática, para os professores que atuam de 3º ao 5º ano.

Os dados apresentados delineiam o contexto em que as ações de formação se realizam, apontando elementos que podem ser analisados na perspectiva de compreender e discutir os desafios presentes no desenvolvimento dessas ações que serão apresentadas na sequência.

#### 1.4.2- As ações de formação

Por ocasião da pesquisa, a SME elaborou um relatório constando informações acerca da equipe de formadores e da dinâmica das formações realizadas, em virtude da ausência de um documento que disponibilizasse todas as informações necessárias à descrição do caso, informações essas que

se complementam pelas entrevistas concedidas por parte da equipe municipal do PAIC e da gestão da SME, conforme apresentados no quadro 03. Embora se tenha conhecimento de que o Município desenvolve as ações de formação desde 2007, a descrição do caso se concentra na exposição dos dados atuais do contexto local, considerando que a proposta de intervenção pretende ser um instrumento para a atual gestão da SME, que realiza a cada mês 07(sete) momentos de formação do PAIC, com professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme quantitativo exposto na tabela que segue:

**Tabela 07:** Quantidade de Professores atendidos pelo PAIC em 2013

Ano	Total	Participantes da formação-PAIC
<b>Educação Infantil</b>	135	135
1º ano	32	30
2º ano	42	30
3º ano	44	30
4º ano	44	30
5º ano	48	30
<b>Total</b>	345 <sup>8</sup>	285

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir do relatório da SME-Acopiara

Conforme se observa, todos os professores da Educação Infantil são atendidos nas formações e, de acordo com informações do relatório, considerando que um mesmo professor atua em dois anos/séries diferentes ou atua em turmas multisseriadas, que atendem aos alunos de vários anos ao mesmo tempo, o Município estabeleceu uma média de 30 participantes por turma de 1º ao 5º ano. Ressalta-se que esse número oscila a cada mês, em virtude da realidade de atuação dos professores. Desse modo, o professor pode participar da formação referente ao 1º ano em um mês e do 2º, 3º, 4º ou 5º ano no mês seguinte.

Os momentos de formação são conduzidos por um grupo de formadores que compõem a equipe do Programa no Município, atualmente formada por uma Coordenadora Municipal e por 07 (sete) professores formadores, como detalhado no quadro a seguir, todos profissionais efetivos, selecionados pelo Município, a critério da gestão da SME, considerando formação e experiência

<sup>8</sup> O número total de professores informados diverge do informado na tabela 04, elaborada com base no censo escolar 2012, considerando todos os professores do Ensino Fundamental. Já os dados da tabela 06 referem-se apenas aos professores que atuam nos anos iniciais.

na área de atuação, não havendo, portanto, contratação de formadores externos.

**Quadro 04:** Equipe de formadores do PAIC e suas respectivas áreas de formação e atuação

FORMADORES	ÁREA DE ATUAÇÃO	GRUPO DE PROFESSORES ATENDIDOS
Formador 1	Língua Portuguesa/ Matemática	1º ano
Formador 2	Matemática	2º ano
Formador 3	Matemática	3º ao 5º ano
Formador 4	Língua Portuguesa	3º ao 5º ano/Formação do Leitor
Formador 5	Educação Infantil	Educação Infantil
Formador 6	Educação Infantil	Educação Infantil
Formador 7	Eixo da formação do leitor	Formação do Leitor Ed. Infantil, 1º e 2º ano

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir do Relatório da SME-Acopiara

O papel dos formadores consiste em desenvolver as ações de formação no município, seguindo a dinâmica proposta pelo PAIC, comum a todos os municípios cearenses, qual seja a de promover para as formações da Educação Infantil, do 1º, 3º, 4º e 5º ano, a formação dos formadores de Língua Portuguesa e Matemática e a de promover a formação do 2º ano através da editora que elabora o material selecionado pelo Município, por ocasião do processo que ocorre anualmente, a partir do relatório enviado pela SEDUC, no qual se registram os materiais avaliados positivamente e, portanto aptos à seleção.

Sintetizando a dinâmica de preparação dos formadores municipais, observa-se que, em relação aos formadores da Educação Infantil, os encontros de formação ocorrem bimestralmente na 16ª CREDE, no intuito de discutir as temáticas que serão posteriormente discutidas nas formações municipais, assim como ocorre com os formadores de Língua Portuguesa e Matemática do 1º ano, 3º, 4º e 5º ano e do eixo do leitor, que também participam das formações bimestrais na 16ª Coordenadoria Regional, porém, momentos conduzidos por equipes formadoras distintas. Ressalte-se que, com exceção do eixo do leitor, as equipes de formadores são as mesmas responsáveis pela elaboração dos respectivos materiais didáticos estruturados adotados e distribuídos aos alunos.

Após passarem pelas formações, os formadores desenvolvem as formações no Município, que de acordo com o relatório da SME-2013, ocorrem

em dias letivos, ficando a escola responsável pela substituição dos professores nos dias da formação.

Conforme se verifica no relatório da SME-2013, as formações para os professores da Educação Infantil, do 1º, 3º, 4º e 5º ano são realizadas mensalmente, com duração de 08 horas, sendo 04(quatro) destinadas ao Estudo de Língua Portuguesa, momento no qual é inserida a formação do eixo do leitor, com duração de aproximadamente 01 hora, conduzido pela formadora responsável no 1º ano e pela própria formadora de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano; e 04 (quatro) para o estudo de Matemática. Para cada área, há um formador específico.

Para os professores da Educação Infantil, o Município realiza ainda outra formação, por intermédio da editora que elabora o material didático para educação Infantil, adotado pela SME e distribuído aos alunos, numa ação, como observa C.M. na entrevista concedida, contrária à perspectiva do Programa:

No Município a educação infantil tá tendo, tá recebendo duas formações, a do PAIC e a da editora porque mesmo a revelia do PAIC, o município adotou um material para a educação infantil certo, então a editora tá oferecendo formações para os professores da educação infantil voltadas para o material (CM, 2013).

Conforme consta no Relatório da SME-2013, os encontros de formação de Língua Portuguesa para os professores do 2º ano também têm duração de 08 (oito) horas e são conduzidos pela Editora Aprender, cujo material didático foi selecionado pelo Município. Dentro do tempo previsto, assim como nas formações do 1º, 3º, 4º e 5º ano, há um tempo de 01 (uma) hora destinado às ações do eixo da formação do leitor, conduzido pela formadora municipal do eixo.

A formação da área de Matemática para os professores do 2º ano é realizada por uma formadora municipal, que por sua vez participa de momentos de formação de formadores realizados pela SEDUC e Coordenadoria Regional, momentos dos quais são emanadas as orientações para a realização das formações no Município.

Em relação ao acompanhamento das formações de professores, na 16ª Coordenadoria Regional, o mesmo é realizado pela gerente regional e pela

formadora responsável, a partir de visitas técnicas nos dias de formação e através de relatórios enviados a cada mês pelo formador municipal, que condensa informações obtidas a partir de uma ficha de avaliação preenchida pelos professores participantes a cada formação realizada.

As fichas de avaliação contêm informações sobre o trabalho do formador e demais aspectos relevantes da formação: a interação com os professores, a segurança, objetividade e clareza na explanação dos conteúdos, da condução didática, da utilização satisfatória dos materiais ou recursos didáticos para dinamizar o repasse, o cumprimento da agenda e as metodologias e dinâmicas utilizadas, se a formação correspondeu às expectativas, se os participantes cumpriram o horário e se a logística favoreceu a execução do encontro. Os formadores relatam acerca das dificuldades encontradas para a realização das formações e apresentam os encaminhamentos para resolver os problemas identificados.

No Município, a coordenadora municipal procede ao acompanhamento das formações, participando dos momentos e através dos relatórios produzidos pelas formadoras, os mesmos encaminhados a CREDE. A equipe local realiza visitas técnicas às escolas, no intuito de observar como os professores conduzem os trabalhos em sala de aula, mediante as orientações recebidas nas formações.

No que diz respeito ao planejamento das ações de formação, não há um momento coletivo entre os formadores do PAIC, ou seja, cada formadora realiza o planejamento de suas respectivas formações, conforme destacado na entrevista:

[...] não foi assim entendido que isso é necessário né ainda está pegando essa questão do formador do 1º, do 2º, do 3º, antes de elaborar sua formação, de planejar sua formação, sentar com o grupo de formadores do PAIC, Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4 e 5º ano e construir uma proposta que tenha link entre elas, entre cada formação, isso ainda está muito limitado. (CM, 2013)

A partir de 2013, as ações de formação de professores do PAIC estão convivendo com as ações de formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, inspirado na experiência cearense, comungando dos objetivos do PAIC, a alfabetização das crianças. As formações atendem a professores do 1º, 2º e 3º anos das turmas seriadas e multisseriadas, conforme

se observa na tabela a seguir, sendo cada turma acompanhada por um formador específico, capacitado através de encontros presenciais promovidos pela Rede de Universidades Públicas em parceria com o MEC.

**Tabela 08:** Quantidade de professores participantes das formações do PNAIC

Área de atuação	Quantidade
Multisseriadas turma 1	25
Multisseriadas turma 2	25
1º ano	25
2º ano	25
3º ano	25
<b>Total</b>	<b>125</b>

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir do Relatório da SME-Acopiara

Os programas convergem na proposta de realização de avaliações diagnósticas e externas, com vistas a retornar os resultados para as redes, oferecendo incentivos para as escolas que mais avançarem nos indicadores de alfabetização.

De acordo com informações presentes no relatório da SME-2013, as formações do PNAIC ocorrem aos sábados, porque os professores, cuja quantidade e área de atuação encontram-se na tabela anterior, recebem bolsas de incentivo para viabilizar a participação e a dedicação às atividades de formação, que constituirão um curso previsto para 2013 e 2014, com uma carga horária de 120 (cento e vinte) horas, assim distribuídas: 84 (oitenta e quatro) horas de atividades presenciais, 08 (oito) horas de seminário final e 28 (vinte oito) horas de estudo e atividades extra-sala.

Conforme os dados coletados nas entrevistas, as formações do PNAIC emergem como elemento complicador das formações do PAIC, em virtude dos professores receberem uma bolsa de incentivo para a participação das formações do PNAIC:

agora com o PNAIC, você sabe que o PNAIC agora tem uma bolsa, né o professor ganha uma bolsa de R\$ 200,00. Os professores tã dando muita ênfase pra essa formação do PNAIC, não podem faltar à formação do PNAIC, tem que saber logo qual é, quando é a formação do PNAIC, quando termina uma formação do PNAIC, avalia aquela formação e já gera a bolsa do mês então o professor tá muito ligado ainda pra aquela questão que o PNAIC é, dá uma bolsa pro professor, o PAIC não, esse incentivo é só do PNAIC, do PAIC não, então isso, eu tô sentindo como um limite (F 2, 2013).

No que diz respeito à perspectiva de incentivo à carreira dos docentes bem como ao estabelecimento de uma política de formação continuada em serviço, objetivos pactuados entre o Estado e o Município, Acopiara estabeleceu, no Plano de Trabalho Anual-PTA 2013, instrumento de gestão cuja elaboração é orientada pela coordenação geral do Programa, três metas interrelacionadas, que preveem ações voltadas para a melhoria das condições de remuneração dos docentes a partir de critérios de desempenho, sobretudo, para os que atuam no processo de alfabetização: incentivo salarial, consolidação de política de formação continuada e definição de critérios técnicos para contratação de professores.

O PTA busca o fortalecimento das ações de formação continuada, incluindo os gestores escolares, profissionais que atuam na coordenação desses docentes em cada contexto específico e que, por essa razão, também necessitam passar por momentos de formação, no intuito de melhor acompanhar os trabalhos realizados, assegurando a coerência entre o que estabelece o Programa e o que é trabalhado nas formações, dito de outro modo, subsidiando os professores no seu fazer de sala de aula.

Uma outra ação prevista diz respeito à contratação de profissionais baseada no mérito, ressaltando que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental não compõem em sua totalidade o quadro efetivo dos docentes no Município. As ações propostas no PTA estão detalhadas no quadro 05:

**Quadro 05:** Metas e ações do PTA 2013-Acopiara

<b>Metas</b>	<b>Ações</b>
Revisão dos planos de carreira e remuneração do magistério municipal, contemplando o piso salarial, a carga horária e incentivos para a função docente, priorizando o professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho.	-Revisar o PCCS com a categoria.
	-Implementar critérios para o cumprimento da carga-horária de planejamento. -Definir critérios claros para avaliação de desempenho dos professores.
Definição e consolidação da política de formação continuada e em serviço para os professores e gestores escolares.	-Identificar através dos índices dos resultados das avaliações externas a necessidade de formação.
	-Promover formação continuada de 1º ao 5º ano e 9º ano, focadas nas matrizes de referência da Prova Brasil e descritores do SPAECE.
	-Inserir oficinas de leitura, escrita e jogos nas formações de 1º ao 5º ano.
	-Proporcionar a realização de oficinas de elaboração de itens para os professores do 5º e 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática, baseando-se nas matrizes de referência da Prova Brasil e descritores do SPAECE.
	-Acompanhar a aplicação das orientações didáticas e metodológicas propostas nas formações, no cotidiano das escolas.
	-Promover formação para gestores e coordenadores escolares.
Definição de critérios para a contratação de professores focada no mérito.	-Ampliar efetivamente a carga-horária de todos os professores concursados com apenas 100 horas para 200 horas.
	-Realizar levantamento de carência para contratação temporárias de professores.

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir dos dados coletados no PTA 2013 da SME-Acopiara

As ações previstas no PTA fazem parte das ações propostas para o eixo da gestão municipal, conforme apresentado na descrição dos eixos, ações que devem estar em diálogo com as ações previstas para os demais eixos. As ações planejadas pela SME deverão se realizar durante todo o ano, sendo indicados, no documento, procedimentos, prazos e responsáveis para cada ação descrita. As informações apresentadas no instrumento da gestão municipal contribuem para a compreensão dos dados encontrados, bem como colaboram com a busca de alternativas coerentes de elaboração de um plano de intervenção compatíveis com as perspectivas da atual gestão municipal.

As informações apresentadas delinearam o caso a ser analisado, identificando dados que possibilitam responder à problemática proposta para o estudo, qual seja a de discutir os desafios enfrentados pela gestão local no desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC, cuja análise

proposta no capítulo 2 permite buscar alternativas viáveis para elaboração da proposta de intervenção.

## **2- AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PAIC EM ACOPIARA: UMA ANÁLISE**

O capítulo 1 descreveu o caso em questão, seguindo da apresentação geral do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC, dos eixos que o estruturam e organizam o desenvolvimento das ações propostas de modo articulado, seguindo pela descrição do desenho da formação continuada de professores, como uma ação central do eixo da alfabetização e de como essas ações se desenvolvem no Município selecionado para a realização da pesquisa, a partir da contextualização do mesmo.

O capítulo 2 destina-se à apresentação das estratégias metodológicas adotadas para a realização do estudo, bem como do referencial teórico que embasou a pesquisa bibliográfica para a análise dos dados que se desenvolveu em dois subitens, a saber, aspectos relacionados a princípios da formação continuada, destacando questões relevantes a considerar nos programas de formação continuada como um todo e aspectos relacionados à gestão educacional, destacando o papel dessa gestão na condução e desenvolvimento das ações de formação continuada no Município.

### **2.1 Técnicas Metodológicas**

Para o cumprimento do objetivo proposto pelo trabalho, a abordagem adotada foi pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, que de acordo com Yin 2001, p. 21, “contribui, de forma inigualável, para compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” Para o autor, “a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada.” (Yin 2001, p. 26). Afirma o autor que para o estudo de caso, fazem-se questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

O estudo ora proposto buscou responder às seguintes questões: Como se desenvolvem as ações de formação de professores do PAIC em Acopiara a partir do desenho proposto pelo Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC? Quais os maiores desafios no desenvolvimento dessa ação proposta pelo PAIC no âmbito da gestão municipal?

Yin 2001 chama atenção para uma preocupação bastante comum a respeito dos estudos de caso, o fato de os mesmos fornecerem pouca base para se fazer generalização científica. À guisa de uma definição técnica, Yin 2001, propõe que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (...) A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (YIN 2001, p. 32).

Ainda na compreensão do autor, o estudo de caso se destaca na pesquisa de avaliação, sobretudo, quando aplicada para explicar os vínculos causais em intervenções da vida real, descrever uma intervenção e o contexto da vida real em que ela ocorre e para ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação.

A adoção do método estudo de caso apresenta dentre suas características e possibilidades a relevância de, a partir do detalhamento de uma realidade, entender questões relacionadas ao contexto da prática, permitindo, diante do objetivo posto pela pesquisa.

Segundo Cunha, Deus e Maciel (s/d) o estudo de caso contribui para a compreensão de problemas da prática educacional, oferecendo subsídios para a tomada de decisões políticas, tendo o pesquisador o papel de descrever, interpretar, explicar e encadear evidências. Desse modo, o método do estudo de caso revela fatos relevantes para elucidar as questões específicas do objeto de estudo, oportunizando, desse modo, a coleta e análise de informações que favoreçam a avaliação de problemas no contexto local em que eles ocorrem.

A partir das fases propostas por Yin 2001, estabeleceram-se para a realização da pesquisa as etapas seguintes: seleção do *locus* da pesquisa, estabelecimento de técnicas para coleta de dados e análise dos dados coletados.

O estudo de caso proposto definiu como objeto de estudo as ações de formação continuada de professores do PAIC no Município de Acopiara, no intuito de buscar evidências que permitam analisar os momentos de formação continuada à luz da perspectiva de formação proposta pelo Programa, analisando ainda o alinhamento dessa ação com os demais eixos que compõem o PAIC, com vistas à proposição de plano de intervenção para o desenvolvimento das ações de formação em Acopiara.

A seleção do Município considerou o contexto de atuação da pesquisadora somado ao fato de o Município ser sido pioneiro na implementação do PAIC, um ano antes do mesmo tornar-se uma política estadual. O foco de análise direcionou-se ao desenho das ações de formação de professores proposto pelo PAIC bem como ao desenvolvimento dessa ação no Município.

Para Yin (2001 p. 105), “as evidências para um estudo de caso podem vir de fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.” Para o estudo proposto, foram utilizadas: documentação, registros em arquivos e entrevistas.

Os documentos para os estudos de caso (YIN 2001) podem corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes, fornecendo detalhes específicos. No trabalho realizado, a análise documental deteve-se às publicações impressas que abordam o contexto de criação do PAIC, como o Relatório Final do Comitê Cearense contra o Analfabetismo Escolar (2011) e a publicação PAIC: O Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC no Ceará (2012), Relatório da Secretaria Municipal de Educação (2013) e Plano de Trabalho Anual-PTA da Secretaria de Educação do Município (2013).

Os registros em arquivo (YIN 2001) podem ser utilizados em conjuntos com outras fontes, no entanto, deve-se considerar que a maioria dos registros em arquivos foi produzida com objetivos específicos, para públicos específicos, o que deve ser avaliado por completo, no intuito de se interpretar sua utilidade. O trabalho utilizou os arquivos disponíveis no site da Secretaria Estadual de

Educação-SEDUC para a construção das tabelas que apresentam os dados referentes aos estabelecimentos de ensino, atendimento, formação docente e resultados das avaliações externas.

As entrevistas (YIN 2001) consistem numa das fontes mais importantes de informação para um estudo de caso, podendo ser conduzidas de formas diversas: espontânea, quando permite que a indagação ao respondente sobre fatos ou ainda solicite-se sua opinião sobre determinados eventos, ressaltando-se que essa segunda possibilidade, o respondente se aproximará mais de um informante, pessoas consideradas fundamentais para o sucesso do estudo de caso; focal, quando o respondente é entrevistado por um curto período de tempo, sendo ainda consideradas espontâneas, assumindo o caráter de uma conversa informal, na qual o pesquisador, provavelmente, segue um conjunto de perguntas que se originam das questões propostas para o estudo de caso; e levantamento formal, que exige questões mais estruturadas, considerado parte de um estudo de caso.

As entrevistas realizadas assumiram características da entrevista focal, em que foram apresentadas questões mais pontuais em relação ao estudo proposto, embora os entrevistados tenham tido a oportunidade de discorrer informalmente sobre elas. As entrevistas ocorreram no dia 28 de junho de 2013, com a participação dos entrevistados cujos perfis estão relacionados no quadro 06, sujeitos anteriormente identificados no quadro 03 apresentado no capítulo 1.

**Quadro 06:** Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Formação	Experiência Profissional
SM	Graduação em Pedagogia Habilitação em Biologia e Química. Especialização em Química. Especialização em Biologia.	12 anos de atuação como professora e 07 de atuação como gestora escolar.
CM	Graduação em Pedagogia Habilitação em Biologia e Química Especialização em Gestão Escolar.	14 anos de atuação como professora e 03 de atuação como gestora escolar.
F 1	Graduação em Pedagogia Habilitação em Biologia.	14 anos de atuação como professora e 06 meses como formadora de professores.
F 2	Graduação em Pedagogia Habilitação em Biologia e Química Especialização em Gestão Escolar.	14 anos de atuação como professora, 03 de atuação como gestora escolar e 06 meses como formadora de professores.
F 3	Graduação em Letras Especialização em Linguística. Especialização em Gestão Escolar.	08 anos de atuação como professora e 06 meses como formadora de professores.
F 4	Graduação em Pedagogia	08 anos de atuação como professora e 06 meses como formadora de professores

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das informações obtidas junto aos entrevistados.

Os procedimentos de coleta de dados adotados estão resumidos no quadro a seguir, no qual estão listados, na visão pontos fortes e fracos de cada um, bem como o material consultado para a realização do trabalho.

**Quadro 07:** Síntese das fontes de evidências utilizadas na pesquisa

Fontes de evidência	Onde se encontram	Material encontrado/fonte consultada/
Documentação	Cartas, memorandos, documentos administrativos agendas, avisos, relatórios escritos, estudos ou avaliações formais do mesmo local sob estudo.	Relatório final do CCEAE; relatório de atividades da SME; relatórios das formações; Plano de trabalho Anual-PTA 2013.
Registros em arquivos	Registro de serviços, registros organizacionais, mapas e tabelas das características geográficas de um lugar, dados de levantamentos e registros pessoais.	Dados estatísticos da educação municipal.
Entrevistas		Secretária de Educação, Coordenadora Municipal do PAIC, Formadores da Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.

**Fonte:** adaptado pela autora a partir dos dados disponíveis em Yin 2001, p. 107-114.

Em se tratando da análise o autor chama atenção para a importância de se possuir uma estratégia analítica geral, no intuito de se tratar evidências de

modo justo, produzindo analíticas irrefutáveis, eliminando interpretações alternativas.

Segundo o autor, a estratégia analítica geral ajuda o pesquisador a selecionar dentre as diferentes técnicas para que possam oportunizar a conclusão com sucesso da fase analítica da pesquisa, apresentando duas estratégias para esse fim:

*Baseando-se em proposições teóricas.* A primeira e mais preferida estratégia é seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso. Os objetivos e o projeto originais do estudo baseiam-se, presumivelmente, em proposições como essas, que por sua vez, refletem o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir. *Desenvolvendo uma descrição do caso-* Uma segunda estratégia analítica geral é desenvolver uma estrutura descritiva a fim de organizar o estudo de caso. É preferível utilizar proposições teóricas a utilizar essa estratégia, embora ela possa ser uma alternativa à falta de proposições teóricas (YIN, 2001, p. 133-134).

A escolha pela estratégia que se baseia em proposições teóricas considerou a possibilidade de proceder-se à revisão da literatura, buscando interpretar, a partir dessa, os dados coletados através da consulta a documentos e da realização de entrevistas, que por sua vez compuseram a base de dados do estudo de caso.

## **2.2 Análise das ações de formação continuada do PAIC em Acopiara**

Como intuito de analisar o desenho das ações de formação continuada proposta pelo PAIC, sob a ótica do desenho do Programa estruturado em eixos, a fim de se discutir como as ações de formação de professores se desenvolvem no *locus* da pesquisa, o referencial adotado foi a publicação PAIC, que apresenta o escopo do Programa como política estadual de enfrentamento do analfabetismo escolar, bem como o contexto norteador de criação do PAIC, seus objetivos e metas e ações previstas para realização nos contextos municipais em regime de colaboração, firmado pelo protocolo de intenções de 24 de maio de 2007.

As análises propostas enfocam as ações de formação continuada de professores do PAIC desenvolvidas pelo Município a partir do respaldo legal que orienta a execução de políticas de formação continuada presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996). Desta forma, evidencia-se a questão da formação continuada em serviço como prerrogativa do poder público, cuja oferta consiste num dever dos sistemas de ensino.

Os pressupostos teóricos que discutem acerca da formação continuada de professores foram selecionados no intuito de refletir sobre princípios considerados essenciais a uma proposta de formação continuada.

### 2.2.1 A formação continuada de professores: alguns princípios norteadores

A formação continuada de professores respalda-se na Lei de Diretrizes Bases da Educação e (GATTI, 2008) concretiza um período de debates sobre a questão da formação continuada. Em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, destacando em seu inciso II “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos”.

Conforme apresentado no capítulo 1, o Município de Acopiara estabeleceu em lei própria que a Secretaria de Educação atuaria como órgão de definição e coordenação de políticas e diretrizes educacionais voltadas para o sistema de ensino, comprometendo-se com a promoção do desenvolvimento de pessoas para atuação em seu sistema de ensino e da promoção de treinamento dentro de sua área de competência. No entanto, em relação aos professores, especificamente, não se registra, no Município, nenhuma proposta própria de formação, apenas as que são realizadas através de parcerias, a exemplo do PAIC e PNAIC, possibilidade de atuação também prevista na Lei Municipal, quando da celebração de convênios.

Gatti (2008) observa que o número de iniciativas postas, conforme “sob o guarda-chuva do termo educação continuada”, cresceu significativamente no país. A autora destaca uma ampla variedade de eventos que podem se enquadrar na perspectiva de formação contínua:

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e

formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (...) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 1).

Ainda acerca da formação continuada, Gatti (2008, p. 58) afirma que, muitas das iniciativas propostas pelos sistemas de educação, são, na verdade, suprimimento a uma formação precária, não sendo propriamente de aprofundamento ou de ampliação de conhecimentos. Para a autora, muitas dessas ações de formação, diante da precariedade da formação inicial, alteram o propósito inicial de formação contínua, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais.

A autora (2008, p. 2) avança nessa discussão ao apresentar duas afirmativas: “[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública [...]”; “Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios [...]”. A autora faz um alerta no sentido de que, embora a formação continuada de professores seja compreendida como uma estratégia de enfrentamento da realidade educacional, não se deve correr o risco de reforçar uma ideia recorrente no senso comum de que o professor é o único elemento responsável pela melhoria almejada.

O PAIC diante de um problema concreto de analfabetismo escolar identificado a partir da realização da avaliação diagnóstica que estimulou a criação do Programa em 2005, tornando-se uma política educacional do Estado em 2007, estabeleceu como objetivo para o eixo da alfabetização, no qual se encontra a formação de professores, “alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano, bem como os alunos não alfabetizados de 3º ao 9º ano” (CEARÁ 2012, p. 77) através do desenvolvimento das ações de formação de professores e aquisição de materiais estruturados.

A relação posta entre formação de professores e o objetivo estabelecido pelo Programa permite uma aproximação ao que a autora observa como “os problemas concretos que estimulam propostas de formação continuada” (GATTI 2008, p. 58), atribuindo a essa ação de formação enorme responsabilização perante aos objetivos esperados, o que pode, por sua vez distanciar tais ações de uma formação contínua que favoreça ao prolongamento da caminhada dos docentes em relação a sua formação inicial, desenvolvendo aprofundamento e atualização de conhecimentos, estimulando sua criatividade aproximando-os desse modo de seus contextos de atuação, e, conseqüentemente, propondo um diálogo necessário entre teoria e prática no exercício da profissão.

A formação continuada do PAIC proposta aos municípios assume um caráter formalizado, estruturado pela Secretaria de Educação do Estado para execução nos municípios que dispõem de uma equipe local para assumir as ações de formação, a partir da formação de multiplicadores sob responsabilidade do Programa, com uma metodologia distinta para cada ano de atuação dos docentes, como detalhado no capítulo 1.

Todo o processo de formação do PAIC é conduzido por quatro equipes formadoras: uma para a educação infantil, que atua através da formação de formadores, uma equipe para o 1º ano, a mesma que elabora o material estruturado distribuído aos municípios, também a partir da formação de formadores municipais, uma equipe de formação para o 2º ano, nesse caso, um grupo de editoras previamente selecionadas pela SEDUC e posteriormente pelos municípios, que após o processo de escolha, recebem o material didático e a formação dos professores e outra equipe que coordena o trabalho de formação do 3º ao 5º ano nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da formação de formadores locais.

Não obstante o PAIC pretenda desenvolver um programa de formação de professores, sustenta-se o entendimento de que as estratégias descritas supõem e podem induzir ao desenvolvimento de um conjunto de ações pontuais e desarticuladas no interior dos Municípios, o que se infere ocorrer nos momentos de formação em Acopiara, a partir do trecho da entrevista concedida por C.M., ao discorrer sobre o alinhamento entre os momentos de formação:

Isso daí é o que ainda está pegando, não foi assim entendido que isso é necessário né ainda está pegando essa questão do formador do 1º, do 2º, do 3º, antes de elaborar sua formação, de planejar sua formação, sentar com o grupo de formadores do PAIC, Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4 e 5º ano e construir uma proposta que tenha link entre elas, entre cada formação, isso ainda está muito limitado, viu ainda não está acontecendo da forma como era pra acontecer (CM, 2013).

O conteúdo da entrevista leva a compreender que as ações de formação destinadas a cada grupo específico de professores não encontram um ponto de convergência, mesmo estando no interior de um mesmo Programa, de um mesmo contexto de atuação, com formadores que compõem uma mesma equipe de trabalho. Esse entendimento induz a um outro, qual seja o de que a distinção entre as equipes responsáveis pela formação dos formadores somada a postura do Município em não propor uma conversa necessária entre os formadores municipais e, conseqüentemente, entre as ações de formação desenvolvidas, atribui às ações de formação um caráter pontual e fragmentado.

Outra perspectiva de fragmentação das ações de formação, destaca-se a argumentação da estratégia de formação de professores proposta pelo PAIC em favor de uma forte relação entre formação de professores e material estruturado com vistas a oferecer “uma estrutura metodológica para o professor desenvolver seu trabalho” (Ceará 2012, p. 123). Retomando as explanações do capítulo 1, o Programa concebe material estruturado como um conjunto de recursos didáticos destinados a professores e alunos, com base em metodologias de alfabetização, propondo uma rotina diária de atividades, que por sua vez serve de base para o desenvolvimento das formações.

A intensa relação entre formação e material estruturado proposta pelo PAIC é presente nas entrevistas concedidas pela equipe municipal do PAIC em Acopiara, como se pode observar na entrevista de CM:

Esse casamento formação e material estruturado é assim, como se a gente tivesse, é, não é uma certeza, mas a gente tem certeza de que esse é o caminho certo, porque isso faltava. A gente viu o sucesso do 2º ano por conta do material estruturado, a editora que criou, elaborou aquele material é quem faz as formações e a gente via que a coisa, é, melhorava, crescia, por conta disso e com esse material que agora o PAIC criou né, estruturou um material para o 1º, para o 3º, para o 4º e para o 5º, a gente acredita que é um fator importante para que o professor que passou pela aquela formação, ele agora sim, ele gora sabe trabalhar ele agora tem como planejar consciente de que aquele material agora eu conheço, eu sei como trabalhar com meu aluno, com esse material. Foi muito, eu acredito, que vai ser assim o ponto

ápice do sucesso nesse casamento formação, material, aprendizagem, eu acho que vai gerar aprendizagem porque melhorou as condições de trabalho e planejamento do professor, o material estruturado (CM, 2013).

O foco na utilização do material estruturado é confirmado no trecho da entrevista apresentado na sequência, embora se observe um interesse pelo desenvolvimento de atividades diversificadas, além das expostas no material, postura coerente com o contexto municipal de atendimento a um grande número de turmas multisseriadas.

Tem a base teórica e tem a base prática, assim, de usar mesmo o livro, de ver como é o planejamento de ver como é atividades e também tem sempre a parte do estudo de textos, da teoria mesmo, a gente sempre faz meio que dividido, diversificado, uma parte do dia a gente vai pros estudos, pra teoria, pra conhecer e a outra parte é pro planejamento em si como a gente trazer atividades diferenciadas pra gente colocar no dia-a-dia, dentro do projeto (F 2, 2013).

O trecho da entrevista apresentado abaixo aponta para a utilização do material nas formações, mas pontua uma dificuldade, o trabalho com o material estruturado para as turmas multisseriadas, cenário de atuação de 50 professores, atendidos na formação do PNAIC e também distribuídos nas formações do PAIC:

Aqui em Acopiara, a maior dificuldade pra se trabalhar com o material do PAIC ainda são as salas multisseriadas, fica complicado pra o professor de 3º ao 5º ano aplicar o material do 3º, 4º e 5º ano, outra dificuldade no PAIC, esse foi o primeiro ano que foi trabalhado com material estruturado do PAIC não vem material pro professor e nem tem condição da secretaria reproduzir então o professor tem que fazer o planejamento como o material do aluno, o que a gente pode oferecer são as orientações didáticas (F 4, 2013).

Os desafios são identificados ao longo da apresentação dos trechos das entrevistas que revelam um aspecto intrigante nessa situação específica de formação concentrada em materiais estruturados para cada ano escolar direcionada a professores de turmas multisseriadas, provocando uma reflexão importante, da existência de fato, de espaço para que o professor desenvolva competências que lhe permita encontrar possibilidades de desempenho do seu trabalho diante da heterogeneidade das turmas multisseriadas.

A discussão proposta por Nóvoa (2008) ao defender que, desenvolver a escola exige, entre outras condições, repensar as tarefas dos docentes, amplia

a compreensão de que o trabalho, o fazer dos professores não deve ser analisado ou tratado de modo restrito, isolado sob nenhum aspecto. Desse modo, o autor conduz uma discussão acerca de três dilemas da profissão docente: a comunidade, a autonomia e o conhecimento, observando que:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável (NÓVOA, 2008, p. 227).

Em Acopiara, a partir das informações constantes na entrevista realizada com C.M., a utilização do material estruturado aproxima-se da perspectiva proposta pelo PAIC, questão que igualmente se aproxima da compreensão do autor, destacando-se a tendência em acreditar que seja suficiente ao professor o desenvolvimento de saberes inerentes a sua atuação, saberes circunscritos num contexto limitado, específico de sua sala de aula, para o trabalho com “seus alunos”, quando da perspectiva de treiná-los para a utilização dos recursos disponibilizados a professores e alunos pelo PAIC.

Por outro lado, na existência de um recurso didático disponível ao professor, é conveniente que o mesmo conheça o material, compreenda sua organização, para melhor utilizá-lo, no entanto, atribuir a esse material a condição de guia dos docentes é, no mínimo, desconsiderar a perspectiva da formação de um profissional autônomo, embora se perceba nos trechos das entrevistas de F2, a necessidade e possibilidade de inserção de atividades diversificadas no planejamento dessas formações, numa perspectiva de tráfego entre teoria e prática.

Nóvoa (2008), ao desenvolver sua discussão acerca dos dilemas enfrentados pelos professores, classifica o conceito de autonomia como sendo um emblemático léxico da educação, defendendo que o processo histórico levou a uniformização dos modos de trabalho pedagógico, a consolidação de uma gramática escola e que, mesmo diante da retórica da diversidade, a escola se organiza de modo muito idêntico.

Na tentativa de um diálogo, os dados que identificam a importância atribuída à utilização do material estruturado nas formações em Acopiara, a qual tem sido creditada o sucesso dos alunos nas avaliações externas, esses

recursos didáticos que, por sua vez estabelecem uma rotina diária a ser seguida pelo professor, podem ser entendidos como uma uniformização do trabalho pedagógico do professor. Nesse entendimento, quanto mais os materiais estruturados ganham espaço, assim presume-se, menos se estimula a autonomia docente, sua criatividade, sua capacidade de tomar decisões diante das diversidades inerentes a qualquer sala de aula.

A significativa dimensão atribuída ao uso do material estruturado no Município torna-se evidente quando a gestão do Programa considera que a formação direcionada para a utilização do material seja o caminho para oportunizar ao professor um trabalho mais consciente de uso desse material, numa perspectiva, infere-se, por essa razão, reducionista das ações de formação, como também se registra nos trechos das entrevistas que seguem, ao se relatar o modo como as formações são desenvolvidas, em se tratando da programação sugerida por ocasião das formações dos formadores municipais :

Então, a gente se dirige até Fortaleza porque as formações acontecem lá a nível de Estado, todas as credes se dirigem num período de dois dias inteiros de formação **e é repassado pra gente o que a gente tem que chegar e passar pros professores aqui, quando chega aqui em Acopiara, no nosso município.** Muito material audiovisual, geralmente vídeos, material impresso e apostilas e também cadernos dos professores geralmente pra um bimestre eles nos entregam. Até agora 2013 aconteceram duas formações em fortaleza, **nós assistimos e conseqüentemente quando chegamos aqui repassamos para os professores do município.** Um dia para cada turma: um dia para o 3º, um dia para o 4º e um dia para o 5º. (...) **nós replicamos o que recebemos lá, mas com alguns ajustes,** algumas adaptações, de acordo com o nível de nosso município (F4, 2013, grifo nosso).

dentro desses dois dias, sempre são dois dias, a gente vê quais são as dificuldades, e o que é que a gente pode fazer pra estar trabalhando com eles. Quando eu chego, aí eu vou começar a preparar duas atividades que é mensal, **eu vou preparar pra dois meses essa que eu recebi pra repassar para os meus professores do 1º ano** (F 2, 2013, grifo nosso).

O que se evidencia a partir das falas acima transcrita é que o caráter de repasse encontra-se muito presente na compreensão dos formadores de como devem ser discutidas ou trabalhadas as propostas apresentadas à equipe de formadores municipais. Embora se preserve a perspectiva de trabalho frente ao desenho planejado pelo Programa para as ações de formação continuada, dado o contexto estadual em que as mesmas são desenvolvidas, a

recontextualização dessa proposta no nível local é indispensável. Como sinaliza F3 “as adaptações são necessárias diante da realidade de cada município, mas muito do que é colocado lá é aproveitado.” (F3, 2013)

Embora se perceba entre o grupo de formadores um apontamento para a necessidade de “adaptações” diante da realidade do Município, as evidências sugerem que há uma “transposição” do que os formadores recebem em suas respectivas formações, sem que a própria equipe de formação no Município incorpore essa compreensão de autonomia mediante o que PAIC propõe, em se tratando de formação, considerando o real contexto local.

Segundo Libâneo (2008), um professor se constrói a partir da conquista de sua profissionalidade. Esta profissionalidade supõe a profissionalização, formação inicial e continuada, nas quais o mesmo desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais, e o profissionalismo, que se refere ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades, comportamento ético e político relacionado à prática. Para o autor, as noções de profissionalização e profissionalismo se complementam, embora, nas palavras do autor, “a ausência de uma não comprometa, irremediavelmente, a outra” (LIBÂNEO 2008, p. 76).

Apesar de todos os problemas enfrentados pelos professores, tais como, desvalorização social da profissão e em decorrência, frustração, baixa auto-estima, os docentes “continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” (LIBÂNEO 2008, p. 77).

As ações de formação continuada devem promover espaços de desenvolvimento dos docentes para seus contextos de atuação e em seus contextos de atuação. A realidade municipal revelada a partir dos seus dados educacionais precisa permear o contexto das formações, não cabendo repasses ou transposições, considerando ainda as demandas específicas dos professores, diante dos desafios cotidianos, para os quais os materiais estruturados e as orientações emanadas via formadores talvez não ofereçam respostas.

Nóvoa (2008, p. 228) defende que os programas de formação de professores devem desenvolver três famílias de competências, o que é entendido, na visão do autor, como “essenciais para que os docentes se situem

no novo espaço público da educação”, competências que atribuem maior possibilidade de ampliar as condições de trabalho dos professores, estejam eles na execução de programa ou não.

A primeira família de competência diz respeito “a saber relacionar e saber relacionar-se”:

O novo espaço público da educação solicita dos docentes uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais (NÓVOA, 2008, p. 229).

Ao discutir esse primeiro grupo de competências, o autor elenca uma série de questões nele embricadas, como o fato de o sucesso do trabalho docente exigir a cooperação ativa do aluno e o fato da atividade docente se caracterizar por uma complexidade do ponto de vista emocional. Nóvoa (2008, p. 229) afirma ainda que “os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas para uma relação social com as comunidades locais”.

As questões técnicas relacionadas às metodologias de ensino pautadas na prática devem ser consideradas, como se observa em relação à forte relação entre formação e material estruturado nas ações desenvolvidas pelo Município, no entanto, há um leque de outras questões a serem debatidas nos programas de formação continuada diante da multiplicidade das problemáticas específicas de cada contexto de atuação em sentido amplo (Município) e mais restrito (escola).

As ações de formação continuada são espaços privilegiados de apropriação de conhecimentos necessários ao exercício da profissão e também para que os docentes possam socializar suas dificuldades numa tentativa de dialogar com a teoria discutida. Não se pretende proceder a uma crítica negativa à utilização do material estruturado, mas sim chamar atenção para o lugar de um material didático na formação do professor, que seria de um recurso que auxilia seu trabalho, que não corresponde a sua aula, mas que colabora com a organização da mesma, perspectiva que converge para a segunda família de competências.

A segunda família de competência apontada por Nóvoa é a que se refere a “saber organizar e saber organizar-se”:

As expressões saber organizar e saber organizar-se procuram chamar atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e profissional. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, particularmente na definição das práticas e dos dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes (NÓVOA, 2008, p. 231).

Essa segunda família de competência pode ser analisada a partir do caso em estudo, quando se constata o fato de os docentes estarem realizando seu trabalho em busca da consecução de uma meta, cujos resultados serão verificados por uma avaliação externa, exigindo dos professores a condição de se adaptarem a esse novo contexto, adotando uma postura condizente com o que se espera, pautas constantes dos momentos de formação contínua.

A última família de competências proposta por Nóvoa (2008, p. 232) “saber analisar e saber analisar-se” é utilizada pelo autor com intuito de “falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.”

Nóvoa (2008, p. 232) chama atenção para o fato de que, em relação aos docentes, não se pode admitir um conhecimento que não se construa a através da reflexão sobre a prática. Para o autor, o “estudo da atividade” é o único meio de resolver o dilema do conhecimento.

A inserção de espaços para que a prática ganhe o foco das ações de formação, buscando na teoria trabalhada caminhos que permitam aos professores compreenderem e refletirem sua prática.

No Município de Acopiara, as ações de formação de professores do PAIC se realizam concomitante às formações do PNAIC, conforme relatado no capítulo 1. Embora as formações do PNAIC não se constituam o objeto de estudo da pesquisa, essas ações se desenvolvem de modo paralelo às formações do PAIC, o que poderia sinalizar para uma ampliação da possibilidade de desenvolvimento de competências que caminham na direção do que discute Nóvoa (2008), sobretudo, no que concerne à reflexão sobre a prática, o que não tem sido observado no Município, conforme declara C.M.:

O que percebo, no momento, é que a formação do PNAIC tem seu foco numa abordagem teórica e conceitual. Embora relacionando os estudos com a prática de sala de aula, é diferente das formações do PAIC, que além de abordar as questões teóricas, promovem um direcionamento muito focado na prática de sala de aula. O acompanhamento das ações do PAIC em sala de aula é bem mais

sistematizado, o que no meu entender, garante a aplicação por parte do professor daquilo que foi trabalhado (CM, 2013).

A simultaneidade das ações de formação do PAIC e do PNAIC pode, contudo, sinalizar para a possibilidade do desenvolvimento de competências, minimizando o aspecto reducionista da formação, ora direcionada às técnicas e à instrumentalização dos professores, ora aos estudos mais teóricos, desde que o mesmo não acabe por pontuar aspectos isolados sem a efetividade do diálogo proposto, trabalho que pode ser realizado pela equipe municipal responsável pela coordenação dos Programas.

Uma ampliação do diálogo com os eixos estruturantes do PAIC é aqui considerada uma perspectiva igualmente oportuna de promoção de um espaço propício ao desenvolvimento das competências discutidas, considerando que, embora a perspectiva do Programa seja a de articulação dos referidos eixos com a formação de professores, essa ainda não se dá de modo eficaz, em Acopiara, como afirma C.M. ao se pronunciar sobre o diálogo das ações de formação com os eixos da formação do leitor e da avaliação externa, apresentados na sequência:

o eixo do leitor entra em todas as formações, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, no dia da formação de linguagem, o eixo do leitor entra com a sua formação do eixo do leitor que é no máximo 01 hora, 1 hora e meia, certo, que na verdade não atende a necessidade, porque pra atender tinha que ter uma formação só do eixo do leitor, né, e voltando aquele ponto dos formadores, o formador do eixo do leitor teria que sentar com o formador de linguagem de cada ano 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, pra inserir a sua formação, mas inserir mesmo, dentro do contexto de estudo, não isso, que ainda não está acontecendo que o PAIC deixa a desejar porque não trabalha nessa linha, sabe, eu vejo que é o próprio PAIC que ainda não está trabalhando nessa linha, de ter esse link, de na formação dos formadores garantir que isso seja trabalhado lá, que seja discutido lá, que seja planejado, certo, eu acho que ainda é uma limitação do PAIC mesmo (CM, 2013).

Em se tratando do eixo da formação do leitor, percebe-se uma limitação do diálogo com as ações de formação de professores, o que também se observa em relação ao eixo da avaliação externa, segundo o conteúdo da entrevista que segue:

As avaliações externas e formação, eu acho que assim ainda está, ainda é limitado sabe, é essa questão de discutir as avaliações externas nas formações. É preciso se discutir mais, se trabalhar mais

descritores, entendeu, é porque assim, eu preciso conhecer é os descritores, que eu tô trabalhando é pra que meu aluno aprenda a ler a escrever [...] Então, se eu conheço os descritores, eu sei como trabalhar e eu sei que é dentro disso aqui que meu aluno vai ser avaliado. Eu acho que as formações precisam ainda trabalhar mais os descritores nos momentos de formações; os professores precisam se empenhar mais em conhecer, em estudar os descritores e a formação é o momento excepcional pra isso. Eu tô lhe dizendo isso por experiência de 2º ano muito tempo, né e nos momentos que gente estuda os descritores é muito importante [...] Então eu acho que é importante nas formações se gere momentos de estudos descritores, certo, que são bases para as avaliações externas (CM, 2013).

Os relatos mostram que o trabalho com os eixos também agregam caráter pontual nas formações de professores, o do leitor por não inserir-se nas formações, aqui entendendo inserção como algo que sobrepõe à inclusão de uma pauta na programação, mas sim como uma proposta em que os temas do eixo da formação do leitor perpassem o que se pretende trabalhar durante as formações, provocando atitudes que possam convergir para o alcance do objetivo estabelecido pelo eixo, de formar leitores e fomentar o gosto pela leitura, aspecto indispensável ao desenvolvimento do processo de alfabetização.

O eixo da avaliação externa é posto pelo PAIC como um instrumento fundamental para intervenção pedagógica. Isto abre uma vasta possibilidade de trabalho com as ações de formação de professores, desde a compreensão dos resultados obtidos pelo Município pela escola, pelas turmas, no intuito de que todos os fatores relacionados a esses resultados possam ser discutidos, sobretudo, as questões pedagógicas, representadas pelo trato com os descritores dos exames, apontados no segundo trecho da entrevista.

Esse alargamento da possibilidade de discussão em torno da avaliação externa no Município somente seria possível se as ações de formação estivessem alinhadas umas com as outras, pois os resultados dos exames são divulgados somente no ano seguinte à sua aplicação. Dessa forma, as intervenções deverão ser realizadas não mais pelo professor na sua turma avaliada, pois os mesmos já estarão no ano seguinte. Esses resultados devem interessar ao coletivo de professores e, por conseguinte, ao coletivo de formadores, numa espécie de rede de formação articulada e coesa, que se apropria da realidade de seu contexto de atuação e, colaborativamente, busca as estratégias de intervenção exequíveis.

Arroyo estende o debate acerca das questões inerentes ao processo de formação contínua, avançando da discussão da reflexão sobre a prática, ao discorrer sobre a consciência política e profissional, que assim se inicia: “Os olhares sobre as professoras e os professores de educação primária e fundamental têm destacado por décadas as mesmas imagens: tradicionais, despreparados, desmotivados, ineficientes [...]” (ARROYO, 2002, p. 203). Segundo o autor, esse conjunto de visões negativas “marcam as políticas, as intervenções e as estratégias políticas”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Arroyo (2002, p. 203) sugere que há um entendimento de que a solução para esse panorama, da carência de competências que gera a imagem negativa dos docentes, estaria concentrada em “política de treinamento e titulação.” Por outro lado, se há a compreensão de que a imagem negativa vem “da falta de consciência político-ideológica, a solução será a reeducação política, a formação da consciência”.

O autor defende o pressuposto de que a consciência desempenha um papel central na formação do sujeito e que essa consciência tem de ser educada, uma vez que “dependendo da consciência que tiverem os mestres sua prática poderá ser outra, a educação será outra” (ARROYO, 2002, p. 203).

Esse pressuposto defendido pelo autor se afasta dos que enfatizam competências somente técnicas. Considera, pois, que a ênfase concedida à consciência política pressupõe uma dimensão subjetiva e valorativa, inseparável da ação do professor. Ao pronunciar-se acerca do processo de autoconstrução do novo perfil do professor, que apresenta um “nível de amadurecimento teórico-político” construído não por força de uma “intencionalidade pedagógica”, mas acompanhando seu “fazer-se, redefinir-se”, afirma Arroyo:

Chegamos a um ponto que considero central: a categoria tomou consciência das dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas de seu fazer e pensar, de seu ofício e da escola, até que ponto nesses processos redefiniu sua autoconsciência, avançou na consciência de categoria e de profissional? Os vínculos entre a consciência política e a consciência profissional não têm sido fáceis, por vezes se alimentam, por vezes se desencontram. Encontramos profissionais tão politizados que desprezam o fazer cotidiano, a qualificação para prática educativa (ARROYO, 2002, p. 205)

Esse amadurecimento teórico-político implica em um nível de conscientização que Arroyo (2008) considera uma mola estimuladora da mudança da prática e da educação como um todo. Ao se pronunciarem acerca dos desafios encontrados para o desenvolvimento das ações de professores no Município, dentre outros que serão analisados à luz da gestão, destacam-se os que se mostram direcionado a essa questão da conscientização do professor:

e também aquela questão **do próprio professor ver a formação como um momento essencial para o trabalho dele** agente não sente isso ainda nos professores. **A gente escuta até, é comentário de professor que diz assim “ah, se for pra ir pra essa formação eu prefiro ficar na sala de aula, eu prefiro ficar na sala de aula”** (CM, 2013, grifos nossos).

Uma outra dificuldade que eu acho também, **é a hora do estudar do professor, ele ter assim um momento, um prazer, uma vontade de estudar** pra entrar em sala de aula, pra ele saber o que realmente está acontecendo, qual é realmente o planejamento que ele tem pra acontecer, então ainda falta assim um pouco do tempo e é porque nós já estamos com essas 04 h, né , que é bastante vantajoso que eles estão fora de sala semanal, mas ainda falta assim, uma, **não sei se é vontade ou engajamento, uma coisa mais do estudo pra poder fazer o planejamento** (F 2, 2013, grifos nossos).

Não há nesse momento uma pretensão em estender essa discussão para questões mais sociológicas e filosóficas referentes à profissão docente, embora sejam necessárias, mas, destacar a sensação da equipe do PAIC no que diz respeito a essa aparente desmotivação dos professores em relação aos momentos de formação, o que pode oferecer pistas para a elaboração de um plano de intervenção que coloque o professor numa posição de protagonista do seu processo de formação continuada. Apesar de se tratar de um Programa estruturado, a autonomia do Município lhe possibilita a ajustar o desenho da formação à realidade do contexto local.

O processo de democratização do acesso ao ensino, somado às transformações sociais que ocorrem num ritmo cada vez mais dinâmico, bem como a corrida pela permanência com sucesso dos alunos na escola, exige que os estabelecimentos de ensino e seus professores atribuam novos significados a seus papéis. Mas isso não pode aos docentes ser imposto, há de se ter uma compreensão dessa necessidade, uma incorporação desse novo papel profissional, papel esse perenemente monitorado pelas metas de aprendizagem estabelecidas.

O sucesso da aprendizagem e, por conseguinte, o alcance do objetivo do Programa Alfabetização na idade Certa requerem, no âmbito local, a adoção de práticas de trabalho cada vez mais inclusivas, tomando, por exemplo, sua realidade, de 74% de escolas localizadas na zona rural e do grande número de salas multisseriadas localizadas nessas áreas rurais, no intuito de que cada escola, cada turma alcance seu objetivo com sucesso.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que as políticas educacionais representam ações concretas elaboradas para o enfrentamento dessas transformações diante da tarefa da escola de preparação do indivíduo para a vida em sociedade. A esse respeito escrevem:

De modo paradoxal, ao mesmo tempo em que existem forças importantes na sociedade “induzindo à mudança”, poucos educadores encontram-se em condições de realizá-la-mesmo aqueles verdadeiramente interessados em reformas (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p.13).

Diante dessa reflexão, infere-se que, a falta de condições dos professores de conduzirem o que lhes cabem do previsto nas reformas educacionais pode ser resultado do fato de que tais reformas tenham desconsiderado as reais necessidades dos professores ou, segundo os autores terem simplificado de maneira exagerada, o significado de ensinar (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Fullan e Hargreaves (2000) observam que a tensão causada no sentido de implementar uma reforma é sinônimo de dilemas e problemas fundamentais para a implementação de uma mudança na educação. No que diz respeito aos professores, quanto agentes das reformas, os autores apontam seis problemas básicos, importantes de serem considerados ao se discutir processos de formação continuada: sobrecarga, isolamento, pensamento de grupo, competência não utilizada, limitação do papel do professor e reforma fracassada.

Quanto ao problema da sobrecarga, os autores chamam atenção para o fato de que os professores estão conscientes das funções que lhes são impostas, dado o contexto educacional atual, tais como responsabilidades sociais, ampla gama de habilidades e de comportamento em sala de aula além de uma observável abrangência curricular. Diante de demandas tão complexas

e de iniciativas muitas vezes de caráter esporádicos, os professores sentem-se sobrecarregados, o que lhes causa sensação de desânimo e frustração.

Esse sentimento de sobrecarga, no contexto selecionado para a pesquisa, pode estar relacionado à impressão causada pelos professores à equipe do PAIC, de aparente desvalorização dos momentos de formação, causada talvez, pela responsabilização aos mesmos pelos resultados de aprendizagem obtidos ou pela grande concentração de discussão desses resultados à luz das questões pedagógicas e não da gestão como um todo, sentimento que se presume ser mais intenso nos professores que atuam em anos/séries distintos. Por exemplo, se um professor atua no 2º e 3º ano, o mesmo participa em um só mês de quatro momentos de formação, dois do PAIC e um do PNAIC. Some-se ainda a esse fato o caráter de “isolamento” dessas formações em três níveis: primeiro em se tratando de PAIC e PNAIC (equipe distinta para cada um dos Programas); depois, no interior do próprio PAIC (formadores distintos para a condução das ações separadas por anos de atuação do professor) e por último, a divisão de trabalho por áreas do conhecimento (um formador para cada área, Língua Portuguesa e Matemática, atuando numa mesma turma), como se observa no trecho da entrevista:

a educação infantil tá tendo, tá recebendo duas formações, a do PAIC e a da editora porque mesmo a revelia do PAIC, o município adotou um material para a educação infantil certo, então a editora tá oferecendo formações para os professores da educação infantil voltadas para o material e o PAIC as formadoras todos mês realizam formações com os professores da educação infantil. O 1º ano tem a formação do PAIC que a formadora é também do município. Uma vez por mês tem uma formação de Linguagem e uma formação de matemática, a mesma formadora. A formadora que oferece, que ministra a formação de linguagem também ministra a formação de matemática. 2º ano já é diferente por terá aquele material estruturado, né de uma editora, a formação de linguagem é ofertada pela editora, no caso de Acopiara, a Aprender editora (...)o PAIC oferece a formação de matemática com o formador do município, certo, também uma vez por mês, todo mês tem uma formação de linguagem e uma formação de matemática. 3º ano, 4º e 5º é o PAIC +, não é, também tem uma formação do PAIC uma vez por mês pelas formadoras. Tem o formador de linguagem e o formador de matemática, certo, então todos os meses tem uma formação de linguagem e uma formação de matemática para os professores do 3º ao 5º ano (CM, 2013).

Em relação ao isolamento, Fullan e Hargreaves (2000) afirmam ter esse problema raízes profundas, tendo a estrutura da escola enquanto instituição, associada à sobrecarga de trabalho, dando sustentação ao mesmo,

apresentando, como consequência, menos condições para que os professores trabalhem em conjunto, aprendendo uns com os outros, melhorando suas habilidades como uma comunidade, fortalecendo assim as ações educativas.

Essa constatação de isolamento e de fragmentação é reforçada no trecho da entrevista a seguir, ao expor sobre a existência de um alinhamento das ações de formação, entendendo-se essa ação como inerente à gestão local do Programa:

Em se tratando de educação infantil, não existe , é totalmente fragmentada o 1º ano, porque a proposta do 1º ano é uma a da educação infantil é outra. Se você analisar a rotina preparada para a educação infantil não tem nada haver com o que se espera que um aluno de 1º ano aprenda naquela idade [...] a proposta das formações da educação infantil não tem nada haver com a proposta do 1º ano. Não tem um link, sabe ligando uma coisa a outra [...] Já 1º, 2º ano, eu já vejo, já existe assim uma ligação forte principalmente com relação aos descritores, né. Os descritores do 2º ano são os mesmos inicialmente do 1º [...] já existe essa ligação e as formações já trabalham nesse sentido, certo, de garantir que o professor de 1º ano já visando que o aluno do 2º ano já chegue lendo no 2º, pra lá só ser aquela questão de desenvolver fluência [...] em relação a 1º e 2º, da mesma forma, e 3º, 4º e 5º, eu vejo assim uma ligação mais forte agora [...] (CM, 2013).

A referência a uma conexão no interior das formações é assinalada a partir da utilização dos descritores como conteúdos das formações e da utilização do material estruturado, que dá “prosseguimento” ao trabalho do professor. Na ausência de uma proposta curricular, a matriz de referência e o material estruturado ganham espaço e são, desse modo, os referenciais que norteiam o trabalho e a sequência didática desenvolvidos pelos professores ano a ano.

esse ano quando chegou aquele material estruturado da SEDUC, já foi um material que dá , que tem é assim tem um seguimento, sabe, que vem parte do 2º ano, é todo o material foi feito a partir daquele aluno que já desenvolveu a fluência e aquele aluno que não desenvolveu ainda , da mesma forma é o 4º, o 5º ano, tá começando a ter assim , como você diz esse ponto de convergência entre uma formação e outra (CM, 2013).

O problema do pensamento de grupo é apontado por Fullan e Hargreaves (2000, p.22) como uma estratégia indispensável para o aperfeiçoamento permanente, como resposta ao isolamento, afirmando que “as escolas com colegiados constituem forças poderosas em prol das mudanças,

sendo ainda minorias”. Os autores destacam que se faz necessário encontrar maneiras de fomentar trabalhos cooperativos que possam mobilizar o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual dos professores.

Retomando a fragmentação que se encontra entre os Programas, observa-se no Relatório da SME-2013:

Em relação às formações do PAIC, há uma certa fragmentação até porque quem coordena no nível PAIC são três diferentes grupos, um para o 1º, outra para o 2º, as editoras e outra para as turmas de 3º ao 5º ano (Escola de Formação de Sobral) e agora o PNAIC com uma proposta de formação para os professores do 1º ao 3º ano. No caso do PAIC, a prioridade são as formações do 1º e do 2º ano, as do 3º ao 4º ficam sempre em segundo plano (SME-2013).

Numa possibilidade de ampliação da discussão do trabalho cooperativo e partilhado, Fullan e Hargreaves (2000) refletem acerca do problema da competência não-utilizada, observando que não se utilizam as experiências acumuladas dos professores, destacando que qualquer solução planejada deverá extrair dos mesmos seus saberes. Em decorrência da sobrecarga, pode-se chegar ao isolamento que, por sua vez, inibe o pensamento em grupo, deixando desse modo de oportunizar aos professores, como observam os autores, o acesso às ideias uns dos outros. Fullan e Hargreaves (2000) destacam ainda a importância da utilização da competência dos professores, para que aprendam colaborativamente, de modo mais eficiente.

Agregar as ações do PNAIC pode ser, para o PAIC local, uma porta de entrada para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre formadores e professores, fortalecendo assim as ações de formação no Município como um todo. Um dos trechos da entrevista concedida por F 4 permite inferir que os docentes argumentam a favor dessa possibilidade de interação, de colaboração a partir da inserção de atividades práticas direcionadas ao trabalho em sala de aula: “eles colocam no final na avaliação, é sempre pedindo oficina, confecção de material para trabalhar em sala, porque o horário do planejamento muitas vezes não é suficiente para que eles façam o material.” (F 4, 2013)

Essa solicitação por parte dos docentes pode ser entendida como uma oportunidade de construção de um espaço para troca de experiências,

permitindo aos docentes ocuparem um lugar de destaque nos momentos de formação, no compartilhamento de experiências exitosas mediante a proposta do Programa, tema discutido por Fullan e Hargreaves (2000), ao destacar o problema da liderança negligenciada, uma vez que as boas iniciativas de alguns professores costumam ser inacessíveis aos demais. Os autores destacam ainda que os professores constituem elementos fundamentais nas escolas e, individual e coletivamente, devem assumir responsabilidades quanto à melhoria da escola, sob pena dela jamais vir a se qualificar. As mudanças ganham corpo nas salas de aula, através de líderes que introduzem as práticas coerentes com as demandas, práticas essas que não podem ser eficazes se não agregarem comprometimento e tomada de decisão.

Em relação à liderança, os autores chamam atenção para o distanciamento entre líderes e liderados, afirmando que, “quando a responsabilidade é deixada unicamente aos líderes formais, ela os sobrecarrega, resultando em soluções incorretas e, em geral, impostas”. Como resposta a esse problema, os autores apostam em uma visão de formação de professores como processo contínuo, elencando exemplos atuais de propostas de desenvolvimento dos papéis de liderança para professores:

Programas de indução que apoiam e ampliam o comportamento inovador dos novos professores; papéis de mentor para professores com mais experiência que resultam em crescimento, tanto para eles, como para aqueles com quem trabalham; projetos de orientação e normas de trabalho que valorizem o trabalho em conjunto, o oferecimento de ajuda e a discussão de dificuldades, mesmo entre funcionários mais maduros e experientes, além de reorganização de esforços, na qual funcionários e diretores, unidos, tentem criar uma nova estrutura na escola que apoie o aperfeiçoamento contínuo (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 28).

O Município dispõe da autonomia necessária para redesenhar um cenário novo para o desenvolvimento das ações de formação continuada, desde que esteja sensível a essa necessidade, o que fica claro nos trechos das entrevistas que tratam da fragmentação das formações. Conduzir o professor a um lugar de destaque nas formações não implica em uma redução do papel da gestão, mas pressupõe a formação de líderes atuando em sala de aula, com condições de desenvolver seu trabalho de modo mais independente, porém dentro da expectativa do Programa.

Por último, Fullan e Hargreaves (2000) discutem o problema da reforma fracassada, no qual destacam as razões que conduzem ao fracasso:

Os problemas em si são complexos, de difícil solução, considerando-se os recursos disponíveis; os prazos estão fora da realidade, porque os que elaboram as políticas querem resultados imediatos; as tendências a modismos e a soluções rápidas são frequentes; as soluções estruturais costumam ser as preferidas, embora não envolvam questões subjacentes de instrução e de desenvolvimento dos professores; os sistemas de apoio subsequentes para a implementação das iniciativas políticas não são oferecidos; as várias estratégias que não apenas fracassam em motivar os professores a implementar melhorias, mas também os alienam ainda mais de sua participação nas reformas (FULLAN E HARGREAVES 2000, p. 29).

As contribuições aqui apresentadas convergem para uma perspectiva de formação continuada de professores que de fato amplie as condições de atuação dos docentes nos mais diversos espaços de atuação. Tal perspectiva prevê o desenvolvimento de competências que assegurem aos docentes maior autonomia para tomadas de decisão mais eficazes nos seus respectivos contextos, rompendo com os modelos de formação demasiadamente técnicos ou voltados exclusivamente para a aplicação de metodologias em sala de aula.

Em relação às propostas de formação continuada desenvolvidas pelos sistemas de educação através de programas ou projetos, convém ressaltar que além de considerar os princípios aqui discutidos, deve-se igualmente atentar-se para a gestão desses programas, considerando os objetivos para os quais foram propostos, as questões que estimularam e fundamentaram esses programas, considerando os contextos nos quais são desenvolvidos, discussão apresentada a seguir.

### 2.2.2 Aspectos da gestão municipal

Discutir aspectos da gestão municipal em relação às ações de formação de professores justifica-se, pois o Município, diante de suas competências e de autonomia que lhe são inerentes para desenvolver as ações de formação de professores, pode redesenhar essa proposta do PAIC sem tampouco afastar-se da mesma. Constitui-se como um dos objetivos do eixo da gestão municipal, como exposto no capítulo 1, que os municípios estabeleçam uma política de formação continuada de professores em serviço. Os elementos inerentes a

princípios importantes de serem considerados nos programas de formação continuadas discutidos aliados aos elementos que darão enfoque à gestão municipal colaboram com o objetivo de elaborar uma proposta de intervenção adequada ao contexto municipal.

Segundo Lück (2009), no que concerne às perspectivas de gestão educacional, ressaltam-se as necessidades postas pela sociedade atual, diante de um contexto fortemente orientado pela economia baseada no conhecimento, no qual “a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente”. (p. 16)

Para a autora, atender a esses desafios na educação exige conhecimento da realidade e as competências capazes de promover os ajustes necessários, de acordo com o contexto dessa realidade. Para Lück (2009, p. 16) “a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio”.

A apropriação por parte do Município, gestão e docentes, da sua realidade, de suas efetivas condições de trabalho é elemento indispensável para que o Município possa “reinventar-se” e “promover os ajustes necessários” aos programas que executa. A esse respeito, Lück (2009, p. 16) acrescenta:

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores.

Diante da realidade diagnosticada no Município, de uma rede de escolas compostas por 43 estabelecimentos de ensino, apenas 07 com biblioteca escolar, sendo 32 escolas localizadas na zona rural, fato que justifica a existência de 50 turmas multisseriadas, conseqüentemente, com um expressivo número de professores atuando nessas turmas que contam com alunos de vários anos/série. Acredita-se que, tal situação já representa enormes desafios para a gestão municipal, no que diz respeito à concretização

da meta de alfabetização proposta pelo PAIC, bem como dos demais objetivos pactuados mediante o protocolo de intenções somado ao que se prevê como objetivos para o eixo da gestão municipal: fortalecimento da autonomia da gestão municipal, elevação o IDEB das séries iniciais, a redução do abandono e da evasão escolar, a correção do fluxo escolar, o estabelecimento uma política de formação de professores continuada e em serviço.

Além do que se depreende como desafios diante do contexto municipal, foram apresentados, pela equipe municipal do PAIC, outros desafios enfrentados no desenvolvimento das ações de formação de professores, identificados nos trechos das entrevistas transcritos na sequência.

[...] são muitos desafios [...] tem toda aquela **questão de logística** que é muito difícil pra Secretaria [...] a **questão de tirar os professores de sala**, ainda é um limite porque são muitas formações. **Tem formação PAIC e tem formação PNAIC, tem formação matemática, tem formação de linguagem e esse professor tem que sair da sala porque é formação continuada em serviço [...] fica sempre outro professor [...]** eu acredito que era preciso que tivesse também um momento para esses professores que substituem os professores [...] e também aquela **questão do próprio professor ver a formação como um momento essencial para o trabalho dele** a gente não sente isso ainda nos professores, principalmente agora com **o PNAIC que tem uma bolsa de R\$ 200,00. Os professores tão dando muita ênfase pra essa formação do PNAIC**, não podem faltar [...] os coordenadores nas reuniões falam isso, reproduzem a fala do professor [...] a formação do PAIC é essencial [...] é toda uma formação elaborada mais voltada para o acompanhamento, prática e acompanhamento (CM, 2013, grifos nossos).

A partir do trecho acima, observa-se que alguns desafios se sobressaem na fala do entrevistado: a logística da organização das formações, a liberação e substituição dos professores nos dias de encontros, considerando a grande quantidade de formações a cada mês e a preferência, por parte dos professores, pelas formações do PNAIC, em virtude da bolsa recebida para incentivo à participação .

Os maiores desafios, **tem a questão da distância, é um grande desafio**, porque por exemplo, a gente marca pra 7h e 30min, sempre eu vejo tem professor chegando 8h e 30min, 9h, tem professor que precisa sair 2h da tarde por conta de transporte, às vezes eles pedem pra sair pra resolver alguma coisa no centro porque não vai ter outro momento. Esse eu ainda **acho um grande desafio pra gente trazer esses professores integralmente pra formação**. Uma outra dificuldade que eu acho também, **é a hora do estudar do professor, ele ter assim um momento, um prazer, uma vontade de estudar**

**pra entrar em sala de aula, pra ele saber o que realmente está acontecendo, qual é realmente o planejamento que ele tem pra acontecer**, então ainda falta assim um pouco do tempo e é porque nós já estamos com essas 04 h, né , que é bastante vantajoso que eles estão fora de sala semanal, mas ainda falta assim, uma, não sei se é vontade ou engajamento, uma coisa mais do estudo pra poder fazer o planejamento. (F 4, 2013, grifos nossos).

Nesse outro trecho, o entrevistado aponta para outros desafios das ações de formação de professores: o deslocamento dos professores da zona rural, quando faz referência à distância e à utilização do transporte pelos participantes das formações, o que por sua vez implica nos atrasos constantes, o que compromete, conseqüentemente, a carga-horária dos encontros bem como o conteúdos das discussões propostas. É ainda apontada como desafio a aparente desmotivação dos docentes ao participarem das formações.

O enfrentamento dos desafios educacionais, segundo Lück (2009), somente é possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, a partir do desenvolvimento, da atualização e da revisão permanente de conhecimentos, exigindo, por parte da gestão, apropriação de fato de suas reais condições de trabalho para que sejam desenvolvidas ações coerentes e possíveis de execução em sua realidade.

A gestão do processo de desenvolvimento de competências das pessoas e da organização dos processos educacionais ganha destaque nas reflexões de Lück 2009, ao discutir questões relacionadas à gestão educacional, destacando elementos indispensáveis para o sucesso do trabalho realizado, frente aos desafios postos, em virtude dos objetivos pretendidos. Os elementos selecionados pela autora estão resumidos no quadro 08, para análise dos dados coletados referente à gestão local do contexto da pesquisa:

**Quadro 08:** Elementos da gestão educacional

<b>Elementos da gestão educacional</b>	<b>Funções</b>
<b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ torna clara e entendida sua intenção, seus rumos, seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação;</li> <li>➤ contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático;</li> <li>➤ cria uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente;</li> <li>➤ deve resultar em uma mudança e melhor desempenho;</li> <li>➤ envolve a previsão, provisão, organização, ordenação, articulação, sistematização de esforço e de recursos voltados para promover a realização de objetivos;</li> <li>➤ permite delinear-se o sentido, os rumos, a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos resultados pretendidos.</li> </ul>
<b>Monitoramento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade;</li> <li>➤ atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ constitui-se no processo de medida e julgamento dos resultados parciais obtidos durante a realização de um plano ou projeto e os integrados ao seu final;</li> <li>➤ Consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados;</li> <li>➤ permite: prestar contas dos resultados das ações realizadas; identificar o nível dos resultados obtidos a cada etapa, em relação aos propostos.</li> </ul>
<b>Gestão de resultados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É dependente de práticas de acompanhamento e análise de resultados finais de processos educacionais;</li> <li>➤ É realizada nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer políticas de melhoria do ensino;</li> <li>➤ Baseia-se na comparação de dados, que permitem verificar quanto de melhora houve em um dado período e como variam esses resultados em condições diferentes.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das informações disponíveis em Lück 2008, p. 32-57

Os desafios apontados pela equipe municipal encontram-se fortemente relacionados com o planejamento, sobretudo, no que diz respeito às funções de “organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação (objetivos)” e “de envolver a previsão, provisão, organização, ordenação, articulação, sistematização de esforço e de recursos voltados para promover a realização de objetivos”.

Em busca de um diálogo com os elementos apontados por Lück (2009), destaca-se a questão do planejamento das ações de formação, entendida como uma ação desarticulada realizada pela equipe do PAIC, sem um envolvimento coletivo da própria equipe de formadores, como já relatado anteriormente, retomado no trecho da entrevista que segue:

Não reuniões juntos, é só se for assim, no caso, cada formador faz o seu planejamento individual, no caso são duas formadoras da educação infantil elas duas se reúnem e planejam a sua formação, a do 1º ano faz a dela sozinha, é 3º, 4º e 5º ano, são duas de matemática, no caso eu e Raquel, a gente se reúne e faz a nossa e a Ângela Paula, 3º, 4º e 5º Português faz a dela, específico né, cada um faz o seu, não tem aquela questão assim de reunir as cinco formadoras e fazerem um planejamento, uma formação do Município, no caso, cada uma faz a sua específica (F 4, 2013).

O monitoramento previsto pelo PAIC às ações de formação se desenvolve a partir da elaboração de um relatório das formações, detalhado no capítulo 1, elaborado pelas formadoras com acompanhamento da coordenadora e através de visitas às salas de aula, como se observa no trecho da entrevista:

Através de visitas, nós fazemos uma agenda, um calendário e nos direcionamos as regiões e fazemos as visitas nas salas sem avisar, sem comunicar, geralmente surpresa né, mas nada que vá cobrar, vá avaliar, vá é punir, não é pra isso é só pra ver como é que realmente tá acontecendo o trabalho, e graças a deus nós vemos um retorno positivo, eles tão fazendo a parte deles, realmente o que eles tão vendo na formação, eles tão levando para a sala (F 4, 2013).

A avaliação das formações é realizada mediante a visita da equipe regional do PAIC em alguns momentos de formação e mediante o preenchimento de fichas de avaliação pelos docentes a cada encontro realizado. As fichas condensam as informações referentes à avaliação feita pelos professores sobre a atuação dos formadores e destes em relação à formação como um todo, para posterior envio a 16ª CREDE.

Os dados apresentados nas tabelas de 09 a 13 foram compilados a partir dos relatórios das formações elaborados mensalmente, embora não tenham sido disponibilizados em sua totalidade. Entretanto, como o intuito é de analisar os momentos de formação também, mesmo que minimamente, sob o olhar do professor, na persistência de propor um plano de intervenção o mais

coerente e adequado possível com a realidade do Município, as informações coletas atendem a esse propósito.

**Tabela 09:** Avaliação dos formadores do 1º ano-Língua Portuguesa

Questões avaliadas	Conceito Atribuído (%)		
	R	B	E <sup>9</sup>
1. Interação com os professores:	-	-	100
2. Segurança, objetividade e clareza na explanação dos conteúdos:	-	-	100
3. Condução didática:	-	3	97
4. Utilizou satisfatoriamente os materiais ou recursos didáticos para dinamizar o repasse:	-	13	87
5. Cumpriu a agenda da formação	-	03	97
6. As metodologias e dinâmicas foram contextualizadas de acordo com os conteúdos do 2º ano.	-	-	100

**Fonte:** Elaborada pela autora.<sup>10</sup>

A tabela 09 apresenta a avaliação dos professores em relação à formadora, quanto ao seu desempenho na formação de Língua Portuguesa realizada no mês de abril de 2013, na qual estavam presentes 30 professores, os quais atribuem ao desempenho da formadora um conceito de excelência quanto aos critérios avaliados, com uma incidência menor quando avaliada a utilização dos recursos didáticos para a dinamização do “repasso”.

**Tabela 10:** Avaliação dos formadores do 2º ano-Língua Portuguesa

Questões avaliadas	Conceito Atribuído (%)		
	R	B	E
1. Interação com os professores:	-	18	82
2. Segurança, objetividade e clareza na explanação dos conteúdos.	-	12	78
3. Condução didática		29	71
4. Utilizou satisfatoriamente os materiais ou recursos didáticos para dinamizar o repasse.	2	27	71
5. Cumpriu a agenda da formação	-	15	85
6. As metodologias e dinâmicas foram contextualizadas de acordo com os conteúdos do 2º ano.	-	30	70

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Os dados da tabela 10 são referentes à avaliação dos professores do 2º ano quanto às formações promovidas pela editora reponsável pela elaboração do material estruturado adotado pelo Município, portanto, distribuídos aos

<sup>9</sup> Os conceitos atribuídos nas tabelas 09, 10 e 11 referem-se a: R-regular/B-bom/E-excelente

<sup>10</sup> Os dados presentes nas tabelas 09, 10, 11, 12 e 13 foram extraídos dos relatórios disponibilizados pela SME, constantes nos anexos deste trabalho.

alunos, nos meses de fevereiro, março e abril, perfazendo um total de 135 respondentes, uma média de 45 professores e coordenadores pedagógicos a cada mês. Embora a avaliação feita pelos professores seja muito positiva, percebe-se uma maior concentração no conceito “B” dos quesitos avaliados, em relação à avaliação da formadora do 1º ano, sobretudo, em relação à “interação com os professores”, “segurança, clareza e objetividade na explanação dos conteúdos” e “uso de metodologias e dinâmicas contextualizadoras dos conteúdos trabalhados”.

**Tabela 11:** Avaliação dos formadores do 2º ano-Matemática

Questões avaliadas	Conceito Atribuído (%)		
	R	B	E
1. Interação com os professores:	-	12	88
2. Segurança, objetividade e clareza na explanação dos conteúdos.	-	20	80
3. Condução didática	-	29	71
4. Utilizou satisfatoriamente os materiais ou recursos didáticos para dinamizar o repasse.	-	29	71
5. Cumpriu a agenda da formação	0,5	5,5	94
6. As metodologias e dinâmicas foram contextualizadas de acordo com os conteúdos do 2º ano.	3	20	77

**Fonte:** Elaborada pela autora.

A tabela 11 apresenta a avaliação dos professores do 2º ano ao formador de matemática, realizada na formação do mês de abril, em que estavam presentes 35 professores. Observa-se que há uma convergência entre as avaliações tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, na quase totalidade dos quesitos avaliados, destacando-se, em relação à formadora de Matemática, uma avaliação mais positiva dos quesitos “cumprimento da agenda da formação” e “uso de metodologias e dinâmicas contextualizadoras de acordo com os conteúdos do 2º ano”.

**Tabela 12:** Avaliação dos formadores do 3º ao 5º ano-Língua Portuguesa

Questões avaliadas	Conceitos atribuídos (%)		
	NS	PS	S <sup>11</sup>
1. interação com os multiplicadores	-	2,5	97,5
2. metodologia clara e objetiva	-	4	96
3. utilização dos recursos audiovisuais	-	16	84
4. cumprimento da agenda	-	6	94
5. os conteúdos e dinâmicas apresentados alinham-se com os conteúdos do 3º ano	-	11	89
6. utiliza a proposta curricular no decorrer da formação	-	12	88
7. apresenta o objetivo das dinâmicas	-	-	100

**Fonte:** elaborada pela autora.

Os dados da tabela 12 mostram a avaliação dos professores do 3º ao 5º ano à formadora de Língua Portuguesa, na formação do mês de março de 2013, perfazendo um total de 82 respondentes, uma média de 27,3 professores por turma. A avaliação apresenta, semelhantemente às demais, bastante positividade quanto aos critérios avaliados.

**Tabela 13:** Avaliação dos formadores do 3º ao 5º ano-matemática

Questões avaliadas	Conceitos atribuídos (%)		
	NS	PS	S
1. interação com os multiplicadores	-	6	94
2. metodologia clara e objetiva	-	5	95
3. utilização dos recursos audiovisuais	-	19	81
4. cumprimento da agenda	-	10	90
5. os conteúdos e dinâmicas apresentados alinham-se com os conteúdos do 3º ano	-	9	91
6. utiliza a proposta curricular no decorrer da formação	-	6	94
7. apresenta o objetivo das dinâmicas	-	-	100

**Fonte:** elaborada pela autora.

A tabela 13 apresenta a avaliação dos professores do 3º ao 5º ano à formadora de Matemática, na formação realizada no mês de março de 2013, perfazendo um total de 81 respondentes, uma média de 27 professores por turma, dados que agregam semelhanças às avaliações de modo geral, lembrando que as formações de Língua Portuguesa e Matemática ocorrem no mesmo dia em cada turma.

<sup>11</sup> Os conceitos atribuídos nas tabelas 12 e 13 referem-se a: NS-não satisfatório/PS-parcialmente satisfatório/S-satisfatório.

De modo geral, há por parte dos professores um consenso de que o desempenho dos formadores é satisfatório e atende às expectativas dos mesmos. Para a gestão municipal do Programa, essa constatação representa o potencial que a equipe de formadores possui, na visão dos professores, que representa, conseqüentemente a credibilidade depositada pelos docentes no trabalho realizado pelos formadores.

A gestão de resultados baseia-se na apresentação e comparação dos resultados das avaliações externas. Neste ano, os dados foram apresentados pela equipe da SME aos gestores e professores, e, segundo o trecho da entrevista que segue, em relação aos professores:

É a gente tá tentando, procurando. Nós tivemos uma queda muito grande aí nos resultados do SPAECE, a gente trabalhou esses resultados com os gestores, é nós fizemos um seminário de apropriação dos resultados, é recebemos os dados da SEDUC, a gente tratou dessas informações, eu sou muito fissurada em dados e aí eu fiz gráfico [...] eu fiz gráficos de todas as formas que você possa imaginar, e a gente orientou que eles identificassem os meninos, como é que estão e tornassem a comunidade escolar consciente, ciente desses dados para que a escola faça, desenvolva um plano de ação, pra gente poder trabalhar esses resultados [...] (SM, 2013).

A postura adotada foi de muito cuidado em oferecer a formação e não deixar que fator nenhum externo implique na data daquela formação certo. A formação tem que acontecer, a gente atribui esses resultados que o Município de alguma forma caiu né e caiu mesmo caiu bastante foi por conta que no ano passado as formações não foram garantidas da forma que vinha né, que vinha sendo. As formações de 2º ano, a própria editora deixou de dar três formações, certo. Agora sim, o que a Secretaria tá vendo é que a formação faz a diferença, que a gente tem que garantir que essas formações aconteçam, que os professores precisam estar nessa formação, garantir que o professor saiam da escola naquele dia que tenha um professor substituindo, que de forma alguma o professor pode ser penalizado no dia da formação, no sentido de não ir porque não ter quem fique certo. A secretaria tá tentando trabalhar por esse lado, garantir que a formação (CM, 2013).

As problemáticas enfrentadas pelo Município para o desenvolvimento das ações de formação de professores exigem um olhar mais abrangente da gestão local para a incorporação e entendimento de que a formação continuada de professores é uma ação necessária ao Município. Há de se compreender também que essas ações de formação estão para além do cumprimento de um protocolo de intenções ou do previsto em Lei própria.

A promoção de formação continuada para os professores como iniciativa própria, definida no Plano de Trabalho para 2013, somente será possível a partir do envolvimento não somente da equipe do PAIC, mas de toda a equipe da SME, com especial atenção aos que estão diretamente ligados às ações em pauta, como a Coordenadoria de Ensino, através da Gerência da Educação Infantil, núcleos de creche e pré-escola, Gerência do Ensino Fundamental, núcleo dos anos iniciais e finais, Coordenadoria de Gestão e Articulação Educacional e Coordenadoria de Planejamento, para que, debruçando-se sobre essas questões, possam-se encontrar os mecanismos mais adequados de enfrentamento dessa situação.

Lück (1996), ao analisar a mudança de paradigma de administração para gestão, elucida elementos fundamentais para a concepção de gestão educacional, enfatizando o conceito de gestão nas organizações de ensino:

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 1996, p.1).

O avanço na melhoria da qualidade do ensino exige uma visão conjunta e não apenas ações compartimentalizadas, que embora agreguem propostas, insumos, condições para produzir bons resultados, esses podem se tornar ineficazes pela ausência de articulação das ações, como observa a mesma autora:

[...] tem observado, ao longo da história de nossa educação, que não se tem promovido a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações que privilegiaram ora a melhoria de metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdo pelos professores e sua capacitação em sentido mais amplo, ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola. Qualquer ação isolada tem demonstrado resultar em mero paliativo aos problemas enfrentados, e a falta de articulação entre eles explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na efetivação de esforços e despesas para melhorar o ensino, dispendidos pelos sistemas de ensino (LÜCK, 1996, p.1).

A compreensão de Lück (1996), ao referir-se às unidades de ensino, no entanto, pensamento plenamente aplicável a redes de ensino, envereda-se pela perspectiva de que é necessário o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos segmentos através da promoção de uma gestão democrática,

em que cada segmento, por sua vez busque soluções para seus problemas, por essa razão, mais coerentes com as reais necessidades e especificidades de seus contextos de atuação, diante da autonomia que lhes compete. Porém, acrescenta a autora:

Essa proposição de autonomia não deve eliminar a vinculação da unidade de ensino com o sistema educacional que a sustenta. A autonomia é limitada, uma vez que ações que promovam a força do conjunto só são possíveis mediante uma coordenação geral, que pressupõe, além da necessária flexibilidade, a normatização entendida em seu espírito maior e não em sua letra menor (LÜCK, 1996, p. 2).

A mudança de paradigma da administração para a gestão rompe com o pressuposto de que as organizações educacionais bem como as pessoas que nelas atuam sejam, nas palavras de Lück (1996), controladas de fora para dentro, acrescentando ainda que:

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. É a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder (LÜCK, 1996, p. 2).

A gestão educacional, desse modo, atribui aos avanços das organizações na condição de mobilizar as pessoas para a concretização dos objetivos postos, para Lück (1996), muito mais aos recursos e insumos neles empreendidos.

Além dos desafios apresentados diretamente quando perguntados acerca da existência dos mesmos, outros desafios estiveram presentes nas falas dos entrevistados, tais como a fragmentação entre as ações de formação do PAIC, pela ausência de planejamento coletivo entre os formadores municipais, a falta de diálogo entre as formações do PAIC e PNAIC, das quais os professores do 1º ao 3º ano participam paralelamente todos os meses, a falta de diálogo entre as ações e os eixos da formação do leitor e da avaliação externa, a promoção de dois momentos de formação para os professores da educação infantil, o grande número de professores atuando em turmas

multisseriadas, a falta de momentos de troca de experiência entre os docentes e a ausência de atividades práticas nas formações.

O que se entende é que para enfrentar esses desafios, na visão de Lück (2009) exige a compreensão de que a ação intencional, com objetivos e metas estabelecidos requer planejamento, monitoramento e avaliação, práticas sem as quais as ações desenvolvidas podem se tornar aleatórias, assistemáticas e desarticuladas, embora o que se propõe seja propício e relevante.

A Secretaria de Educação do Município prevê para este ano uma série de ações relacionadas aos professores, ações previstas no Plano de Trabalho Anual-PTA 2013, apresentadas no quadro 05, capítulo 1, dentre as quais destacam-se as diretamente relacionadas à formação: identificação através dos índices dos resultados das avaliações externas da necessidade de formação, promoção da formação continuada de 1º ao 5º ano e 9º ano, focadas nas matrizes de referência da Prova Brasil e descritores do SPAECE, inserção de oficinas de leitura, escrita e jogos nas formações de 1º ao 5º ano, realização de oficinas de elaboração de itens para os professores do 5º e 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática, baseando-se nas matrizes de referência da Prova Brasil e descritores do SPAECE, acompanhamento a aplicação das orientações didáticas e metodológicas propostas nas formações, no cotidiano das escolas. Além das ações previstas no PTA, outras ações são apontadas pela gestão municipal:

A gente vai iniciar agora em agosto uma formação pra educação especial ela vai ser direcionada para 50 educadores [...] em libras em braile e para trabalhar com deficiências mentais e múltiplas vai ter 01 professor ou 02 que vai ser formado, então pra esse ano, temos de formação essa da educação especial né, e eu tô aí formatando ainda uma formação para os professores de 6º ao 9º porque [...] eles estão muito desamparados e me preocupa muito o Fundamental anos finais, a gente vê aí o PAIC, PNAIC fortalecendo as ações do Ensino Fundamental anos iniciais, e de 6º ao 9º ano ficou o professor solto, a gente só tem aí praticamente o PNLD, né não tem formação, Eu queria ver se colocava em cada escola um laboratório de ciências pra dar uma incrementada aí nas aulas de ciências, laboratório de matemática, eu já queria formar os professores nesse sentido, mesmo nós não tendo o espaço, eu digo ao pessoal da SME que a gente vai trocar o pneu com o carro andando, nós vamos tentar formar o professor, fazer sem o espaço físico, mas fazendo a coisa acontecer (SM, 2013).

O elenco de ações propostas pelo Município aponta para uma preocupação da atual gestão em melhorar as ações de formação continuada, bem como ampliá-las para o atendimento a outros docentes não atendidos pelas formações do PAIC e PNAIC, inclusive sugerindo os encaminhamentos para a concretização dessas ações. Essa inquietação por parte da equipe gestora é entendida como elemento indispensável para o aprimoramento dos processos de formação continuada, o que sinaliza para um espaço e momento oportuno de apresentação de um plano de intervenção que leve em consideração as dificuldades encontradas e as reais condições, potencialidades e fragilidades do Município.

### **3 NOVOS CAMINHOS PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PAIC EM ACOPIARA**

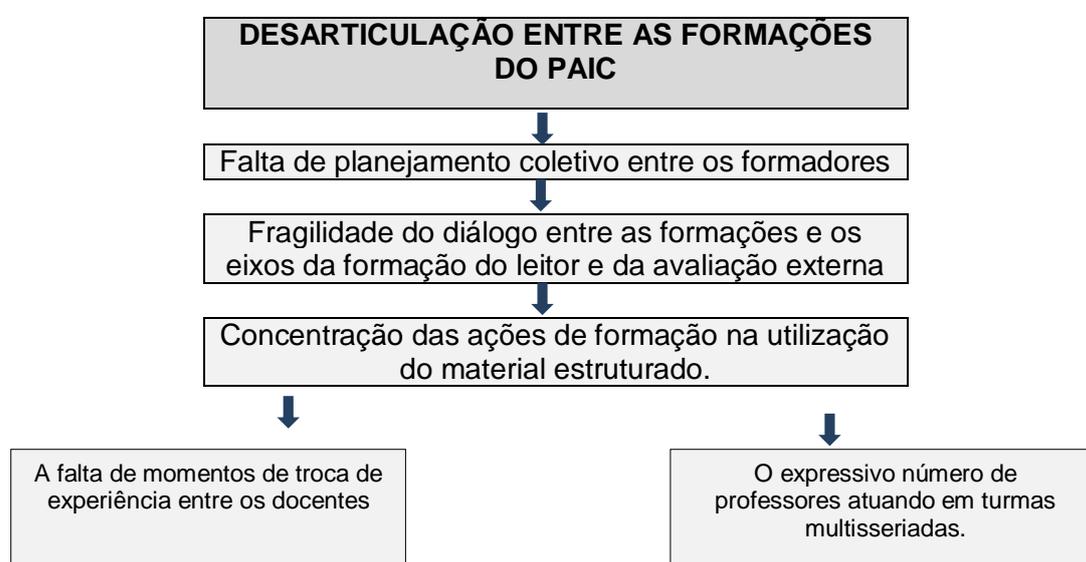
No capítulo 1 deste trabalho foi apresentado o caso de gestão selecionado para a pesquisa, no intuito de identificar os desafios da gestão das ações de formação de professores do PAIC em Acopiara, apresentando-se o histórico do Programa Alfabetização na Idade Certa, com seus respectivos eixos estruturantes, dentre eles, o que agrega as ações de formação de professores. Foi ainda apresentada a descrição da proposta de formação continuada dos professores a partir da utilização do material estruturado, bem como o contexto selecionado para a pesquisa e de como o Município desenvolve as ações de formação de professores do PAIC.

Dentre os dados apresentados para contextualização do *locus* da pesquisa, destacam-se, na perspectiva da gestão municipal, a quantidade de estabelecimentos de ensino, com grande concentração, 74%, das escolas nas zonas rurais, uma significativa quantidade de turmas multisseriadas, o expressivo número de professores que participam, ao mesmo tempo, das formações do PAIC e PNAIC e a evolução das médias de proficiências dos alunos do 2º e 5º ano, destacando a queda na média do 2º ano registrada nos resultados de 2012 divulgados no primeiro semestre de 2013, bem como a considerada inexpressiva evolução das médias de proficiência registrada no 5º ano, de 2007 a 2012.

No capítulo 2, foram apresentados os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com a equipe municipal do Programa e dos relatórios de avaliação dos momentos de formação, quais sejam, na perspectiva da formação continuada, a forte relação entre os momentos de formação e a utilização dos materiais estruturados, o que sinaliza para um enfoque técnico ao processo de formação continuada, com pouco espaço para a possibilidade de incentivo a construção da autonomia docente, via desenvolvimento da criatividade e a troca de experiências e o sentimento da equipe de formadores de que há uma desmotivação por parte dos professores que participam das formações .

Na perspectiva da gestão, destacam-se: o diálogo ainda fragilizado entre as ações de formação e os demais eixos do PAIC; a falta de articulação entre as ações de formação do PAIC da Educação Infantil ao 5º ano, decorrente, a princípio, em se tratando da proposta do Programa, pelas diferentes equipes que coordenam e desenvolvem as formações dos formadores e, no Município, pela ausência de momentos de planejamento entre os formadores; a falta de articulação entre as formações do PAIC e PNAIC; o grande número de formações realizadas mensalmente, acarretando problemas quanto à liberação e substituição dos professores; além da realidade de atuação dos professores das turmas multisseriadas, que participam de momentos de formação por ano/série, devendo desenvolver seu trabalho com alunos de variados anos/série com seus respectivos materiais estruturados.

Analisados com base no referencial teórico escolhido, buscando-se evidenciar e discutir os elementos indicadores dos desafios identificados e que devem ser enfrentados pelo Município para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC, os dados permitem compreender que os mesmos podem ser sintetizados conforme apresentado nas figuras 02, 03 e 04:

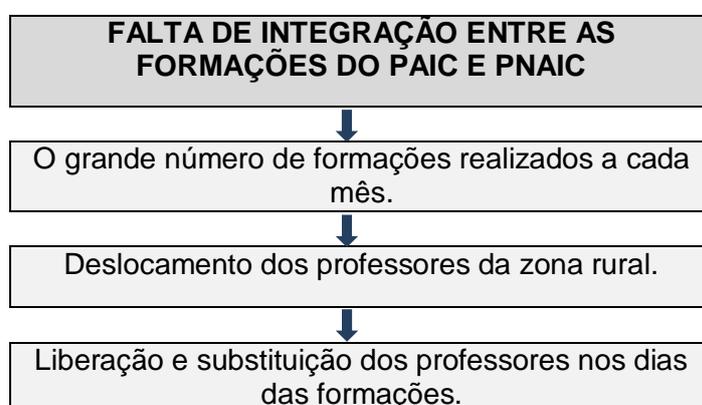


**Figura 02-** Síntese (1) dos desafios da gestão para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC

**Fonte:** Elaborado pela autora

A figura 2 mostra que o desafio da falta de articulação entre as formações do PAIC acarreta outros desafios identificados, como a falta de

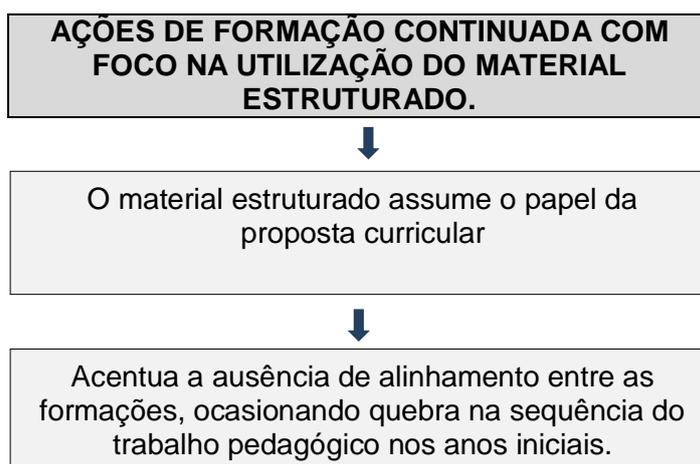
planejamento entre os formadores, o que dificulta a promoção do alinhamento entre os momentos de formação para cada ano/série de atuação dos professores bem como o alinhamento entre as ações de formação e as ações do eixo da formação do leitor e da avaliação externa. Destaca-se ainda a grande concentração das formações na utilização do material estruturado, diminuindo espaço para a atuação do professor como protagonista de seu processo de formação, considerando ainda a realidade dos professores que atuam nas turmas multisseriadas e precisam desenvolver seu trabalho com alunos de vários anos/séries, com uma variedade de material estruturado ao mesmo tempo.



**Figura 03-** Síntese (2) dos desafios da gestão para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC

**Fonte:** Elaborado pela autora

A figura 3 exemplifica um outro importante desafio para o desenvolvimento das ações de formação de professores, que é a falta de integração entre as formações do PAIC e do PNAIC, que por sua vez conduz a outras problemáticas, concentradas no grande número de formações realizadas a cada mês, gerando dificuldades para o deslocamento dos professores da zona rural e para as liberações e substituições dos professores nas escolas.



**Figura 04-** Síntese (3) dos desafios da gestão para o desenvolvimento das ações de formação de professores do PAIC

**Fonte:** Elaborado pela autora

A figura 04 retoma um dos desafios apontados na figura 02, destacando-o como um dos problemas a ser enfrentado pelo plano de intervenção proposto, sobretudo, diante da constatação da ausência de uma proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática, o que atribui ao material estruturado adotado o papel de indicar a seleção e a sequência de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, a pesquisa identificou também aspectos positivos da gestão que sinalizam para uma possibilidade concreta de intervenção na realidade diagnosticada, tais como: a instituição em lei própria da perspectiva de oferta de formação profissional; a boa atuação dos formadores perante avaliação realizada pelos professores; a compreensão por parte da equipe de todos os desafios a serem enfrentados, demonstrada nas entrevistas realizadas e a predisposição da gestão em investir na melhoria do trabalho dos docentes, o que se observa no PTA 2013.

A proposta de intervenção apresentada concentra-se nos desafios centrais expostos nas figuras 02 e 03 e consiste em três estratégias de trabalho, detalhadas a seguir, que agregam ações articuladas aos achados da pesquisa: criação de um núcleo de formação de professores na SME (síntese dos desafios identificados na figura 02); implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC no Município (síntese dos desafios identificados na figura 03) e elaboração de uma

proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental (síntese dos desafios identificados na figura 04).

### **3.1 Criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME**

O Núcleo de Formação de Professores deve integrar-se à Coordenação de Gestão e Articulação Educacional da SME e estar articulado à equipe de formadores do PAIC e PNAIC, articulando por sua vez todas as ações de formação continuada no Município, estendendo essa articulação às escolas de atuação dos docentes, contribuindo, desse modo, para a minimização do caráter pontual e fragmentado identificado no desenvolvimento das ações de formação do PAIC e PNAIC e ainda construindo um registro da trajetória das ações de formação continuada no Município.

#### **3.1.1 Objetivo geral**

Contribuir para o desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores no Município, fortalecendo a articulação das ações de formação, de professores do PAIC-PNAIC, bem como dos demais programas de formação continuada realizados mediante o regime de parceria com outras instituições, como SEDUC e MEC, adequando esses programas às demandas e necessidades locais, considerando o público-alvo a ser atendido, bem como a organização das instituições de ensino, e ainda os objetivos e metas propostos no Plano de Trabalho Anual.

#### **3.1.2 Objetivos específicos**

- Coordenar a execução de programas de formação continuada de professores realizados no Município;
- Elaborar de plano de formação continuada de professores, identificando necessidades de demandas formativas, promovendo o registro e a

documentação dos programas de formação continuada de professores no município.

### 3.1.3 Ações

**Quadro 09:** Ações da estratégia de criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME- NFCP

<b>Objetivo 1:</b> Coordenar a execução de programas de formação continuada de professores realizadas no Município			
<b>Ações</b>	<b>Responsável(eis)</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Execução programas de formação continuada de professores propostos pela SEDUC e MEC	Secretária de Educação	Até janeiro de 2014.	-
Elaboração de memorial das ações de formação de professores realizadas pelo município, bem como organização de registros das ações desenvolvidas atualmente.	Núcleo de Formação Continuada de Professores da SME-NFP	Até janeiro de 2014.	-
Articulação das ações de formação do PAIC/PNAIC.	Núcleo de Formação Continuada de Professores da SME-NFP	Até fevereiro de 2014.	-
<b>Objetivo 2:</b> Elaborar de plano de formação do formação continuada de professores			
<b>Ações</b>	<b>Responsável(eis)</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Elaboração de plano de formação de professores a longo, médio e curto prazo, considerando os programas de formação em desenvolvimento bem como as necessidades apresentadas pelas escolas e seus professores.	Núcleo de Formação Continuada de Professores da SME-NFP	Até março de 2014.	-
Articulação junto às escolas para elaboração de orientações de estudo nas horas destinadas para esse fim.	Núcleo de Formação Continuada de Professores da SME-NFP	Até fevereiro de 2014.	-

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As atribuições do NFCP estarão concentradas na execução e elaboração de propostas de formação continuada no Município. Em se tratando de execução de programas, o NFCP terá a incumbência de desenvolver programas de formação continuada de professores, a exemplo do PAIC e PNAIC, no intuito de recontextualizar as propostas para o atendimento aos objetivos dos programas, mas, sobretudo, considerando as reais condições do Município.

No papel de elaborador de propostas de formação, o NFCP terá como tarefa inicial proceder a um levantamento de demandas formativas através de consultas realizadas junto às escolas, gestores e docentes, para elaboração de um plano de formação continuada de professores, considerando a execução dos programas e as demandas próprias do município, para fins de previsão de recursos financeiros e humanos que permitam a execução do plano.

A ação proposta de produzir memorial das ações de formação continuada no Município apresenta-se como necessária à avaliação das ações de formação e melhor planejamento das mesmas, considerando não apenas os programas em fase de desenvolvimento, como também os programas que já foram concluídos, para a promoção de seminários e eventos que resgatem essas memórias, convergindo para o princípio da formação contínua.

#### 3.1.4 Acompanhamento e Avaliação

A princípio, a ação de criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME será avaliada a partir da apresentação de documento emitido pela SME, instituindo o NFCP na estrutura organizacional da gestão e nomeando os membros que irão compô-lo.

A primeira ação sugerida será acompanhada a partir da elaboração de relatórios apresentados à Secretária de Educação, acerca do levantamento parcial do histórico de formação continuada do Município, e avaliada a partir da elaboração do relatório final, registrando todo o levantamento realizado.

A elaboração do plano de ações formação continuada a ser desenvolvido pelo Município será avaliada a partir da apresentação de um documento contendo a previsão das ações de formação continuada a cada ano, no qual constarão as ações de formação do PAIC e do PNAIC, considerando a articulação proposta como uma das ações de intervenção previstas. A cada etapa de execução dos programas de formação continuada, será produzido um relatório a partir das avaliações realizadas e demais informações relevantes, alimentando assim o memorial de formação continuada do Município.

### **3.2 Implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC**

A proposta de implementação de uma nova dinâmica para o desenvolvimento das ações de formação do PAIC e do PNAIC visa ao fortalecimento das ações de formação desenvolvidas pelo Município, otimizando recursos humanos e materiais, minimizando os problemas enfrentados, identificados por ocasião da pesquisa, sintetizados nas figuras 02 e 03.

A ação de intervenção proposta considera as discussões dos referenciais teóricos utilizados para análise dos dados coletados, bem como as reflexões sugeridas pelos entrevistados, o que converge para a compreensão de que há a necessidade de maior alinhamento entre as ações de formação desenvolvidas pelo Município, bem como a de agregar aos momentos de formação maior espaço para a construção e fortalecimento da autonomia docente, oportunizando a troca de experiências exitosas a partir da vivência dos docentes em seus contextos de atuação.

#### **3.2.1 Objetivo geral**

Articular as ações de formação da Educação Infantil, e de 1º ao 5º ano do PAIC bem como as ações de formação do PAIC como um todo às formações do PNAIC.

#### **3.2.2 Objetivos específicos**

- Promover o planejamento coletivo entre os formadores do PAIC no intuito de alinhar os momentos de formação, minimizando o caráter fragmentado das ações formativas, fomentando, desse modo, o diálogo entre a formação continuada e os eixos da formação do leitor e da avaliação externa;
- Proporcionar uma articulação entre as formações do PAIC e do PNAIC.

## 3.2.3 Ações

**Quadro 10:** Ações da estratégia de implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC/PNAIC.

<b>Objetivo 1:</b> Promover o planejamento coletivo entre os formadores do PAIC no intuito de promover o alinhamento entre os momentos de formação, minimizando o caráter fragmentado das ações de formação, fomentando, desse modo, o diálogo entre a formação continuada e os eixos da formação do leitor e da avaliação externa			
<b>Ações</b>	<b>Responsável(eis)</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Realização de planejamento mensal com a equipe de formadores da educação infantil e do 1º ao 5º ano.	Coordenação de Ensino, Coordenação de Gestão, Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC	Até dezembro de 2013.	-
Inserção dos objetivos e ações dos eixos da formação do leitor e da avaliação externa nas ações de formação.	Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC e equipe de formadores.	Até dezembro de 2013.	-
Criação de seminários didáticos realizados juntamente com os professores para socialização de trabalhos e troca de experiências	Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC e equipe de formadores.	Até janeiro de 2014.	-
<b>Objetivo 2:</b> Proporcionar uma articulação entre as formações do PAIC e do PNAIC			
<b>Ações</b>	<b>Responsável(eis)</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Reorganização das ações de formação do PAIC e do PNAIC,	Coordenação de Ensino, Coordenação de Gestão, Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC	Até janeiro de 2014.	-
Realização de planejamento mensal com a equipe de formadores do PAIC e do PNAIC.	Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC e equipe de formadores.	Até janeiro de 2014.	-
Padronização das fichas de avaliação das formações realizadas pelos professores e formadores.	Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC e equipe de formadores.	Até janeiro de 2014.	-
Realização de atividades individuais a partir de experiências desenvolvidas nas escolas.	Coordenadores Pedagógicos, Coordenação Municipal do PAIC e PNAIC e equipe de formadores.	Até janeiro de 2014.	-

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A realização dos planejamentos tanto entre os formadores da equipe do PAIC como entre a equipe do PAIC e do PNAIC promoverá maior entrosamento entre as equipes de formação e, por conseguinte, maior

articulação entre os momentos de formação, a partir da interligação das temáticas abordadas.

A inserção das ações do eixo do leitor e da avaliação externa ampliará e fortalecerá os assuntos discutidos, alinhados a proposta do Programa, mas também permitindo a inserção de questões voltadas ao cotidiano dos professores e das escolas onde atuam, estimulando a socialização e a troca de experiência. A reorganização das ações de formação reduzirá o número de encontros realizados a cada mês, conseqüentemente, reduzindo a necessidade de deslocamento, liberação e substituição dos professores.

Diante da reorganização dos momentos de formação, sugere-se a destinação de 04 horas para as discussões sugeridas para as formações do PAIC e 04 para a agenda de formação do PNAIC, programação previamente planejada e alinhada pela equipe de formadores e coordenação local. A proposta é de que a complementação da carga horária das formações se dê através da realização de atividades nas escolas onde atuam os professores, a partir de discussões coletivas juntamente com a coordenação pedagógica, nos horários destinados para planejamento, bem como a partir da execução de atividades junto aos alunos para elaboração de relatórios e socialização de experiências dos professores.

#### 3.2.4 Sistemas de Acompanhamento e Avaliação

A avaliação das ações de planejamento coletivo entre os formadores do PAIC bem como a inserção das ações dos eixos da formação do leitor e da avaliação externa será realizada a partir de um documento que sistematize o planejamento das formações a partir da programação proposta pelo PAIC, alinhando os momentos de formação às ações dos eixos.

A ação referente à realização de seminário será avaliada a partir de relatório que apresente os resultados das discussões promovidas e da socialização das experiências, por sua vez desenvolvidas nas escolas pelos professores por ocasião da complementariedade da carga horária prevista para as formações, documento que servirá de base para a reorganização das formações e para planejamento ações futuras, diante do que prevê a ação.

A avaliação da ação que propõe a padronização das fichas de avaliação das formações será mediante a apresentação de uma nova ficha, em que se agreguem elementos das já existente e se acrescentem outros que a equipe julgar necessários.

### **3.3 Elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 concede aos sistemas de ensino autonomia para a elaboração de suas propostas curriculares, no entanto, tais propostas deverão estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, cuja elaboração é de competência da União. De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010:

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro a formação humana e cidadã e a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Tem estas Diretrizes por objetivos: I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e a escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários - da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

No Município, além dos objetivos acima transcritos, dentre os quais destaca-se a condição de referencial para os cursos de formação inicial e continuada dos docentes, a elaboração de propostas curriculares para Língua Portuguesa e Matemática possibilitará a utilização das mesmas como instrumento que permitirá maior alinhamento entre as ações de formação do 1º ao 5º ano, possibilitando ainda menor concentração das formações na utilização dos materiais estruturados adotados.

### 3.3.1 Objetivo geral

Construir referenciais de orientação curricular para as escolas da rede municipal, proporcionando uma melhor organização do trabalho pedagógico, servindo, desse modo, como importante referencial para o trabalho docente e, conseqüentemente, das ações de formação continuada de professores do PAIC e PNAIC.

### 3.3.2 Objetivos específicos

- Compor uma comissão na SME, formada pelo Gerente do Ensino Fundamental e representante do núcleo dos anos iniciais, a Coordenadora do PAIC/PNAIC e os formadores de Língua Portuguesa e Matemática do PAIC e do PNAIC para coordenar os trabalhos de elaboração das propostas curriculares juntamente com representantes de professores e de gestores escolares;
- Elaborar proposta curricular de Língua portuguesa e Matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica bem como os referenciais curriculares propostos pela SEDUC.

### 3.3.3 Ações

**Quadro 11:** Ações da Estratégia de elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental

<b>Objetivo 1:</b> Compor uma comissão na SME, formada pelo Gerente do Ensino Fundamental e representante do núcleo dos anos iniciais, a Coordenadora do PAIC/PNAIC e os formadores de Língua Portuguesa e Matemática do PAIC e do PNAIC para coordenar os trabalhos de elaboração das propostas curriculares juntamente com representantes de professores e de coordenadores pedagógicos			
<b>Ação</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Composição de uma comissão para coordenar o processo de elaboração das propostas curriculares.	Secretária de Educação	Até dezembro de 2013	-
Articulação junto aos professores da área de Língua Portuguesa e Matemática bem como aos gestores escolares para estudo e construção do documento.	CPC-Comissão de Elaboração das Propostas Curriculares	Até fevereiro de 2014	-
<b>Objetivo 2:</b> Elaborar proposta curricular de Língua portuguesa e Matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando os referenciais curriculares propostos pela SEDUC.			
<b>Ação</b>	<b>Responsável (eis)</b>	<b>Prazo</b>	<b>Investimento</b>
Contratação de consultoria para orientação e colaboração na elaboração dos documentos.	Secretária de Educação	Até janeiro de 2014	R\$ 2.800,00 (40 horas no valor de R\$ 70,00)
Apresentação do documento à comunidade escolar.	Secretária de Educação	Até abril de 2014	-

### 3.3.4 Acompanhamento e Avaliação

O acompanhamento e a avaliação da ação de elaboração de proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática para anos iniciais do Ensino Fundamental serão realizados, inicialmente, mediante a apresentação de documento emitido pela SME, nomeando os membros que deverão compor a comissão coordenadora do processo e, posteriormente, através da elaboração de relatórios das reuniões realizadas junto aos professores das áreas contempladas e gestores escolares.

A avaliação final da ação consistirá na apresentação do documento final futuramente apresentado à comunidade educacional do Município.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização de uma pesquisa tem seu marco inicial na escolha do tema, que nesse caso, nasce de uma inquietação não tão recente proveniente de conflitos pessoais no meu exercício da docência paralelo ao processo de formação inicial e ganha força no enfrentamento de conflitos profissionais no exercício da função de formadora. Na verdade, foram essas questões pessoais e profissionais que fortaleceram a persistência em continuar na busca da concretização do estudo proposto.

É importante salientar que a decisão tomada pelo objeto de estudo então definido enfrentou alguns obstáculos na busca de informações sobre o desenvolvimento das ações de formação continuada do PAIC em períodos anteriores a atual gestão da Secretaria Municipal de Acopiara, por falta de registro das ações na SME. Tais informações seriam elementos que poderiam colaborar com a análise do atual contexto dessas ações.

A realização desta pesquisa possibilitou compreender melhor aspectos da gestão educacional no contexto local, sobretudo, no que diz respeito à importância de sua atuação na execução de programas que são desenvolvidos em contextos municipais, mediante regime de parcerias ou de pactuação. Mesmo considerando que os problemas que estimulam a elaboração da grande maioria desses programas sejam comuns a vários contextos, os mesmos não devem ser executadas de modo padronizado ou meramente prescritivo em todos os locais de implementação.

São nos contextos heterogêneos em que as políticas são desenvolvidas que os programas educacionais ganham concretude e, por essa razão, mesmo diante de propostas de caráter mais generalizado, a exemplo do PAIC e PNAIC, os mesmos precisam ser recontextualizados para atender às demandas e necessidades locais, no intuito de assegurar a eficácia dos resultados para os quais convergem.

Os desafios da gestão identificados no contexto selecionado para a pesquisa apontam para questões oportunas para reflexões nos demais contextos onde os Programas convivem, na perspectiva de estimular o

exercício da autonomia atribuída legalmente aos entes federados, diante da obrigatoriedade ou conveniência em participar ou aderir a tais programas

Numa tentativa de retomar os autores convidados para o diálogo nas análises apresentadas, para fins de conclusão da pesquisa, destacam-se importantes reflexões de Fullan e Hargreaves (2000) a respeito dos programas de formação continuada de professores:

Estabelecer oportunidades para os professores confrontarem as crenças e os pressupostos subjacentes a suas práticas; evitar modismos sob a forma de uma implementação de cima para baixo, de novas estratégias de ensino, cujo valor e adequação são administrativamente tratados como acima de qualquer crítica; criar uma comunidade de professores que discuta e desenvolva em conjunto seus propósitos, ao longo do tempo, de modo a criar um senso comum de missão em suas escolas (FULLAN E HARGREAVES, 2000, P. 41)

Em se tratando da perspectiva de construção da autonomia docente, conclui Libâneo 2008:

Sabemos que as situações de ensino, o parte delas, são singulares, incertas e muitas vezes desconhecidas, por isso não basta ao professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizadas. O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar repostas criativas a cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias repostas (LIBÂNEO, 2008, p. 80)

Estimular o protagonismo docente nos processos de formação contínua é um caminho coerente com a construção da autonomia dos professores que, de fato, são os atores mais importantes no desenvolvimento de programas educacionais que objetivam incidir diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos. Sem condições de pensar por si mesmo, de tomar uma série de decisões que lhes são apresentadas cotidianamente, acredito, muito pouco se pode mudar efetivamente.

As propostas de intervenção apresentadas no capítulo 3 não propõem um redesenho do PAIC, mas sugere uma recontextualização das ações previstas para o que prevê o protocolo de intenções firmado. É o Município que deve assumir o leme do Programa dentro de sua área de atuação. Há, no eixo da gestão municipal, indicações explícitas de que o Município, no caso da formação de professores, deve estabelecer políticas de formação continuada,

bem como desenvolver outras ações pactuadas que, somente alinhadas podem fortalecerem-se mutuamente, garantindo-lhes maior durabilidade e sustentabilidade no campo das políticas educacionais. É preciso andar de mãos dadas, mas é igualmente preciso aprender a andar sozinho.

O desenvolvimento da pesquisa apontou para tantas outras possibilidades de investigação, como um olhar mais apurado dos docentes acerca do seu próprio processo de formação continuada, assim como o papel do gestor escolar diante da coordenação dos trabalhos dos profissionais que participam desses momentos de formação. Para Lück (1997):

A complexidade do processo do ensino depende, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ação coletiva, de espírito de equipe, sendo este o grande desafio da gestão educacional. A prática individualizada e mais ainda a individualista e competitiva, empregadas em nome da defesa de áreas e territórios específicos - muitas vezes expressada de forma camuflada e sutil - deve ser superada gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual, no final, todos saiam ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia ativa e da socialização como forma de desenvolvimento individual (LÜCK, 1997, p. 5).

Otimista de que as contribuições aqui expostas possam contribuir com o Município na gestão das ações de formação continuada, fica a expectativa de prosseguir nos estudos no entorno do mesmo objeto de estudo, sob a ótica dos docentes envolvidos no processo de formação e dos gestores escolares que acompanham esses profissionais na sua atuação em sala de aula, na intenção de elucidar novas questões e discuti-las, fortalecendo as estratégias de intervenção apresentadas ou identificar novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

ACOPIARA. Lei Municipal Nº 1.524/09 de 01 de Setembro de 2009. Dispõe sobre o modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Municipal, promove a extinção e criação de Cargos de Direção e Assessoramento Superior, e dá outras providências. Disponível em: [www.tcm.ce.gov.br/bdlegislacao/uploads/Acopiara](http://www.tcm.ce.gov.br/bdlegislacao/uploads/Acopiara) . 12 de junho de 2013

ACOPIARA. Decreto Nº 030/2009 de 04 de Setembro de 2009. Altera a estrutura organizacional, a distribuição e a denominação dos cargos em comissão e funções gratificadas do poder executivo e dá outras providências.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. APROVADO EM: 7/4/2010

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de Qualidade Começando pelo Começo**-Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. Decreto Nº 29.306, de 05 de junho de 2008. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Publicado no D.O.E. em 6 junho de 2008.

CEARÁ. Lei Nº14.371 , de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar- alfabetização (Idealfa), e dá outras providências. Publicado no D.O.E. em 19 junho de 2009.

CEARÁ. Lei Nº 14.023, DE 17.12.07 (. Modifica dispositivos da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte

interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências. D.O.E. DE 19.12.07).

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

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. DEUS, Adélia Meireles de. MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. S/d. Disponível em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf).** Acesso em 06 de outubro de 2013.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.  
YIN, Robert K. **Estudo de Caso-Planejamento e Métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** Revista Gestão em Rede, no. 03, novembro, 1997, p. 13-18.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.** 24 de abril de 2012. Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em 12 de agosto de 2013.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, Maurice. LESSARD Claude (orgs). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

PROTOCOLO DE INTENÇÕES que celebram entre si O ESTADO DO CEARÁ, e os Municípios. Disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/historico/legislacao>. Acesso em 30 de julho de 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano de Trabalho Anual 2013.** Acopiara: SME. Junho de 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ACOPIARA. **Relatório de Ações.** Acopiara: SME, Junho de 2013. 2 p.

**APÊNDICE-Roteiro de Entrevista 1**

Este roteiro de entrevista é parte integrante de uma pesquisa em andamento, Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAED-UFJF, que objetiva a avaliação da política de formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC. A sua participação é indispensável para a conclusão do trabalho.

Grata pela participação.

Data: 28/06/2013

**ROTEIRO DE ENTREVISTA-SME**

1-Como serão realizadas as formações de professores a partir da implementação do PNAIC?

2-Em relação às formações do PAIC e PNAIC, que pontos de convergência e divergência podem ser destacados?

3-Atualmente, como está composta a equipe de formadores?

6-Quantos professores estão sendo atendidos nas formações do PAIC e do PNAIC?

7-Como as formações são acompanhadas?

## APÊNDICE- Roteiro de Entrevista 2



Este roteiro de entrevista é parte integrante de uma pesquisa em andamento, Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAED-UFJF, que objetiva a avaliação da política de formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC. A sua participação é indispensável para a conclusão do trabalho.

Grata pela participação.

Data: 28/06/2013

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA-SME**

1-Que ações de formações continuadas foram realizadas pelo Município antes das formações do PAIC? Em que período ocorreram? Quantos professores foram atendidos?

2-Em relação às formações realizadas, quais as maiores dificuldades encontradas? Quais os pontos fortes dessas formações?

3-Em relação ao PAIC, como essas ações de formação foram implementadas? Quais os obstáculos encontrados?

4-De modo geral, como esses momentos de formação realizados no município podem ser avaliados quanto às dificuldades encontradas bem como quanto às potencialidades observadas nessas ações?

5-Como ocorrem as formações do PAIC? Quem são os formadores? Como são selecionados?

6-Quantos professores são atendidos nas formações do PAIC?

7-Como as formações são acompanhadas?

**ANEXO 1****LEI Nº 14.026, DE 17.12.07 (D.O. 19.12.07).**

Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ**

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

**Art. 2º** O Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC, tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização.

Parágrafo único. Para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperadas nesta idade.

**Art. 3º** O Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, é estruturado nos seguintes eixos:

- I - Educação Infantil;
- II - Gestão Pedagógica- Alfabetização e Formação de Professores;
- III - Gestão da Educação Municipal;
- IV - Formação do Leitor;
- V - Avaliação Externa de Aprendizagem.

**Art. 4º** Para maior agilidade e eficiência das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, fica a Secretaria da Educação autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com os municípios cearenses, com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa.

**Art. 5º** Fica a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FUNCAP, para os fins da execução das ações de cooperação técnica no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, autorizada a conceder bolsa de pesquisa e de extensão tecnológica a servidores públicos, ou não, com o objetivo de realizar pesquisas e ministrar treinamentos e capacitação das equipes da Secretaria da Educação e dos técnicos e professores da rede municipal de ensino.

**Art. 6º** As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

**Art. 7º-** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 8º** Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO IRACEMA DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 17 de dezembro de 2007.

**Cid Ferreira Gomes**  
**GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ**

## ANEXO 2

## Secretaria da Educação



## 1- Quantidade de Professores nas formações PAIC

Ano	total	Participantes da formação-PAIC
1º ano	32	30
2º ano	42	30
3º ano	44	30
4º ano	44	30
5º ano	48	30
<b>Educação Infantil</b>	135	135

**Obs:** O número de professores varia considerando que um mesmo professor atua em dois anos diferentes ou atuam em turmas multisseriadas. Desse modo, o professor pode participar da formação de um ano em um mês e de outro no mês seguinte.

## 2- Quantidade de professores nas formações do PNAIC

PNAIC	Quantidade
Multisseriadas turma 1	25
Multisseriadas turma 2	25
1º ano	25
2º ano	25
3º ano	25

**Obs:** As formações ocorrem em dias de sábado porque os professores recebem bolsas de incentivo. São cinco orientadores, um para cada turma. Esses formadores são orientados pela UFC, através de tutorias regionais.


**Secretaria da Educação**
**3- Equipe de Formadores do PAIC**

<b>FORMADORES</b>	<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>GRUPO DE PROFESSORES ATENDIDOS</b>
Formador 1	Língua Portuguesa/ Matemática		1º ano
Formador 2	Matemática		2º ano
Formador 3	Matemática		3º ao 5º ano
Formador 4	Língua Portuguesa	Graduação em Letras	3º ao 5º ano/Formação do Leitor
Formador 5	Educação Infantil	Licenciatura em Pedagogia	Educação Infantil
Formador 6	Educação Infantil	Licenciatura em Pedagogia	Educação Infantil
Formador 7	Eixo da formação do leitor	Licenciatura em Pedagogia	Formação do Leitor Ed. Infantil, 1º e 2º ano

4- Em relação às formações do PAIC e do PNAIC, no Ceará, será mantido o PAIC e também executado o PNAIC. Todas as formações do PAIC serão mantidas no mesmo formato de antes. Os professores do 1º, 2º e 3º ano participarão das duas formações, sendo a do PNAIC aos sábados, já que os professores receberão uma bolsa. O que percebo, no momento, é que a formação do PNAIC tem seu foco numa abordagem teórica e conceitual. Embora relacionando os estudos com a prática de sala de aula, é diferente das formações do PAIC, que além de abordar as questões teóricas, promovem um direcionamento muito focado na prática de sala de aula. O acompanhamento das ações do PAIC em sala de aula é bem mais sistematizado, o que no meu entender, garante a aplicação por parte do professor daquilo que foi trabalhado.

## Secretaria da Educação

- 5- Em relação às formações do PAIC, há uma certa fragmentação até porque quem coordena no nível PAIC são três diferentes grupos, um para o 1º, outra para o 2º, as editoras e outra para as turmas de 3º ao 5º ano (Escola de Formação de Sobral) e agora o PNAIC com uma proposta de formação para os professores do 1º ao 3º ano. No caso do PAIC, a prioridade são as formações do 1º e do 2º ano, as do 3º ao 4º ficam sempre em segundo plano.

De acordo com a orientação da SEDUC, as formações seriam de 4 horas PAIC e 4 horas PNAIC. Mas, analisando a eficácia das formações do PAIC e aquelas oferecidas aos professores do 2º ano pelas editoras, no caso de Acopiara a APRENDER EDITORA, o município decidiu não abrir mão das 8 horas de formação para os professores ficando assim distribuídas: os professores saem de sala para uma formação de 8 horas por mês oferecidas pelo PAIC e terão uma formação de 8 horas pelo PNAIC que serão realizadas aos sábados.

Com relação às formações do PAIC é possível perceber um estudo voltado para a prática e acompanhamento. O PNAIC vem trazendo a possibilidade de um estudo voltado para a fundamentação teórica dentro da sistemática de ensino e aprendizagem. O que nos permite esperar mudanças positivas no processo de formação de professores, já que o município realizou apenas a 1ª formação do PNAIC.