

NARRATIVAS SOBRE O MAIS PAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

NARRATIVES ABOUT MAIS PAIC AND CONTINUED TEACHER TRAINING NARRATIVAS SOBRE EL PAIC Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES

Ana Maura Tavares dos Anjos 1

Resumo: O estudo objetivou investigar as concepções e os processos formativos de formadores de professores(as) alfabetizadores(as) no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC no Estado do Ceará. Para isso ancorou-se em Nóvoa (1997); Imbernón (2009; 2011), dentre outros, para dialogar sobre formação de professores. A pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa do tipo descritiva, tendo como instrumento de coleta de dados questionários virtuais. Participaram da pesquisa cinco professoras formadoras de municípios localizados no interior do Ceará. A pesquisa revelou que o Programa Mais PAIC tem se constituído um importante dispositivo de transformação e de implementação da cultura de formação continuada em serviço, com forte entrelaçamento entre a teoria e a prática pedagógica na formação do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Formação de Professores. Alfabetização. Programa de Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC.

Abstract: The study objected to investigate the conceptions and the formative processes of trainers of literacy teachers in the scope of the Program learning in the right age- Mais PAIC in the State of Ceará. For this it was anchored in Nóvoa (1997); Imbernón (2009; 2011), among others to discuss teacher training. A research was characterized as the qualitative species of the descriptive type, having as instrument of data collection virtual questionnaires. Five female teachers, from municipalities located in the interior of Ceará, participated in the study. The research of the MaisPAIC program has been an important device for transforming end implementation the culture of in-service training with a strong integration between theory and pedagogical practice in the formation of the literacy teacher.

Keywords: Teacher Training. Literacy. Literacy Program in the Right Age – Mais PAIC.

Introdução

A história da educação desnuda uma trajetória de exclusão e de dívida social quando o assunto é alfabetização de crianças das camadas desfavorecidas economicamente. Na tessitura panorâmica nacional, a década de 1980 é marcada pelo processo de redemocratização do País - as eleições indiretas ocorridas em 1985 - seguida de embates sócio políticos culminaram nas eleições diretas ocorridas em 1989 que desencadeiam transformações em âmbito educacional, dentre elas, discussões sobre a alfabetização no Brasil. A redemocratização do ensino brasileiro de acordo com Germano (2005) ocorre permeada pela necessidade de expansão econômica, capitalista, de construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais e pelo interesse em simultaneamente garantir educação para todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial em 1990, chama o Brasil, País signatário a fixar o compromisso com a proposta de educação para todos.

A Declaração de Educação para Todos ressalta em seu Art. 1º que um dos objetivos da educação é o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” essas necessidades “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990), necessários para que as pessoas interajam, vivam e trabalhem dignamente na sociedade em que estão inseridas. Ao voltar nosso olhar para uma análise detalhada do referido artigo, identificamos a aprendizagem da ‘leitura, escrita e oralidade’ como objetivos da aprendizagem formal na escola, decorrente disso, emerge no Brasil uma ‘Era’ de iniciativas políticas voltadas ao enfrentamento do analfabetismo escolar.

Outrossim, diante de breve análise contextual encontramos-nos em 2019, vinte e nove anos após a publicação do citado documento, refletindo sobre o processo de alfabetização e formação de professores alfabetizadores, em toda sua complexidade, como uma problemática educacional que insiste em se manter atual, tendo em vista, entre outros fatores, os baixos índices educacionais apresentados em avaliações nacionais¹ e internacionais² pela avaliação do PISA (2015), conforme dados organizados no quadro1.

Quadro1: Rendimento dos alunos na avaliação do PISA (2015)

Referência	Ciências	Leitura	Matemática	Proporção de alunos com baixo desempenho nas três áreas (nível 2 na escola de proficiência)
Média da OCDE	493	493	490	13%
Brasil	401	407	377	44,1%

Fonte: OCDE. Resultados do PISA (2015)

O Brasil ocupa a 59ª posição na área de leitura, na área de ciências o país desce para a 63ª posição no ranking e em matemática o País está em uma posição ainda mais baixa ficando em 66º lugar, entre 70 países apresentados no documento intitulado ‘Principais Resultados’ da avaliação do PISA em 2105. Em análise comparativa entre os índices do País e a média do PISA, percebemos que

1 A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc- conhecida como Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. INEP.

2 O Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP.

o Brasil ficou abaixo da média da OCDE nas três áreas avaliadas. Além disso vale ainda ressaltar que a porcentagem do rendimento nas três áreas (combinadas) foi de 44,1%, ou seja, menos da metade dos alunos que participaram da avaliação conseguiu apresentar o nível básico de proficiência na avaliação ao final do ensino fundamental.

Entre 2015 e 2018 os alunos brasileiros conseguiram aumentar em seis pontos o desempenho em questões de leitura, evoluíram sete pontos em matemática e elevaram três pontos em ciências, porém a OCDE não considera a evolução como estatisticamente relevante e o Brasil continua ocupando a 59ª posição no ranking entre os 79 países avaliados, como é possível visualizar no quadro 2

Quadro1: Rendimento dos alunos na avaliação do PISA (2015; 2018)

Referência	Ciências	Leitura	Matemática
Média da OCDE 2015	493	493	490
Brasil 2015	401	407	377
Média da OCDE 2018	489	485	492
Brasil 2018	404	413	384

Fonte: OCDE. Resultados do PISA (2015; 2018)

Em vista disso e correlacionando as implicações dos resultados apresentados por alunos ao final do ensino fundamental com a alfabetização nos anos iniciais e visando o cumprimento das prerrogativas da Lei nº 9.394/96, no âmbito da alfabetização destacamos que em seu Art. 32. – (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 2006)

Os anos 2000 foram marcados por legislações de alteraram a LDB 9394/96 a exemplo da Lei nº 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para 9 anos e, portanto, a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental passou a ser a partir dos 6 anos de idade. Com essa determinação as crianças de 6 anos, até então consideradas crianças de educação infantil, transitam para o 1º ano do ensino fundamental. Tal determinação teve implicações diretas no processo de alfabetização, demandando uma reorganização do ensino dos municípios e mudanças nos projetos político pedagógico das escolas, tendo em vista que no 1º ano o ensino adquire características ‘formais’ de turma de alfabetização, mesmo com as crianças ainda anseiam brincar.

Em seu Art. 22 A LDB nº 9.394/96, nos aponta uma mudança paradigmática na concepção de educação como um direito que deve garantir a formação integral e, portanto, a aprendizagem. “A educação básica tem por finalidade assegurar-lhe a formação comum indispensável para o pleno exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Assim, entendemos que a garantia dessa progressão envolve indiscutivelmente o direito de aprender a ler e a escrever, além de fazer uso dessas habilidades.

As diretrizes do ensino fundamental em 9 anos ressaltam no Art. 30 que “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento”, logo, o referido documento destaca que os três primeiros anos se caracterizam como um ciclo de alfabetização e que, portanto, até os 8 anos de idade as crianças devem estar alfabetizadas.

É na perspectiva da alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC homologada em 2017, que o Estado do Ceará se destaca no panorama brasileiro com o Programa Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2007 através da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007 que cria o Programa Alfabetização na Idade

Certa – PAIC, cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses, anos depois o programa foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental passando a denominação Programa de Aprendizagem da Idade Certa – Mais PAIC conforme Decreto nº 16.921/2015.

A raiz histórica do PAIC consubstancia-se na pesquisa proposta pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o referido Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

Com o objetivo de evidenciar a problemática do analfabetismo nas escolas do Ceará o estudo revelou que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; quanto ao processo de formação de professores, a pesquisa evidenciou que grande parte das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador e, no tocante a prática pedagógica, grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

Após o trabalho do Comitê a APRECE e a UNDIME/CE, em parceria com o UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação. E em anos subsequentes o Programa Alfabetização se tornou política de Estado, sendo desenvolvido em regime de cooperação com os municípios.

Nesse sentido, compreendendo a alfabetização na perspectiva discursiva, nosso trabalho objetiva conhecer o processo de formação continuada do professor alfabetizador no Estado do Ceará e investigar a relação desta, com a prática pedagógica a partir da narrativa de formadores de professores.

Partimos da premissa que o processo de formação de professores é uma das facetas pedagógicas do processo de alfabetização escolar de crianças e essa faceta havia se revelado com fragilidade no relatório da Assembleia Legislativa em 2004, conforme outrora mencionado. Isto posto, entendemos que o Mais PAIC através de seus eixos de atuação tem promovido processos formativos e incidiu na construção de uma cultura de formação continuada voltada para a alfabetização infantil nos municípios.

Tal pressuposto se fundamenta na busca pelo esclarecimento da seguinte problemática: Quais as concepções dos formadores de professores sobre a relação entre formação continuada e a prática pedagógica do professor alfabetizador de crianças do 2º ano do ensino fundamental? São esses processos, formação e prática pedagógica, fatores inter-relacionados para a alfabetização das crianças?

Dito isso ressaltamos que a organização de nossa construção argumentativa está estruturada de tal forma que refletiremos inicialmente sobre formação continuada de professores e em seguida construímos uma análise interpretativa das narrativas de professores formadores de alfabetizadores no âmbito do Mais PAIC.

Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: diálogos entre teoria e práticas pedagógicas

Para Nóvoa (1997) a formação não se perfaz por acúmulo de cursos esporádicos, característicos do modelo da racionalidade técnica³. Não que não sejam importantes, uma vez que oferecem um certo conteúdo e a atenção individual as demandas dos professores, mas, para é preciso transpor esse modelo mediante a reflexividade crítica através dos saberes da experiência.

Percebemos nas ideias defendidas por Nóvoa (1997) que se faz claro o cuidado com a valorização dos saberes da experiência, os quais vão além da dimensão pedagógica e perpassam

³ Segundo a qual a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria e da técnica científica.

a consolidação de uma cultura de colaboração de aprendizagem mútua em que as concepções do professor emergem da relação teoria e prática e nessa direção, ressaltamos o pensamento de Imbernón (2011) ao alertar que ao adentrarmos o campo das discussões sobre formação continuada, identificamos que o conhecimento instituído sobre esta, nos últimos dez anos, floresce em uma época de grandes mudanças quando as criações e produções passam a ser obsoletas e ultrapassadas, massificadas pela Era da Informação que marca a transitoriedade do conhecimento. Nessa perspectiva, entendemos ser preciso com uma certa urgência compreender os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação.

Para Nóvoa (1997, p. 29), considerar o contexto na formação do professor “é conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. No âmbito da formação de professores alfabetizadores, tal processo seria um espaço para a mediação de saberes construídos a partir das demandas do ambiente alfabetizador, onde os professores em um processo colaborativo constroem uma cultura de formação continuada na escola. Logo, tendo como mote a interpretação dos autores assinalados, vemos que é preciso superar o isolamento por meio de práticas de formação que promovam a emancipação profissional. Para que essa emancipação aconteça Nóvoa (1997), é quem vai apontar a dimensão *colectiva* da formação.

Na sua concepção a formação perpassa o dia a dia do professor no exercício de sua prática, na construção de saberes nascidos nos processos de reflexão para resolução dos problemas e das competências não adquiridas no contexto da Universidade, mas sim, surgidas no interior das necessidades do exercício da prática. Emerge nesse panorama para Nóvoa (1997, p. 29), um outro território de intervenção na formação: a dinâmica de formação-ação organizacional, que considerada a escola *locus* de investigação e formulação de saberes pelos professores.

Logo, no contexto das transformações aceleradas da sociedade com suas fugazes mudanças geridas pela lógica do neoliberalismo a formação continuada deve, pois, superar a lógica individualista e considerar os fatores da diversidade e da contextualização. Acreditamos ainda ser imprescindível primar pelo trabalho em equipe e pelo respeito a subjetividade do professor, tendo em vista que somente quando os professores constatam que a formação de que participam repercutirá na aprendizagem dos alunos, e em seu próprio desenvolvimento profissional, mudarão suas práticas. Outrossim, quando o processo de formação de professores alfabetizadores prima pelas demandas do chão da sala de aula o processo formativo incide diretamente no contexto da profissão, do fazer docente e por sua vez nas práticas pedagógicas que favorecem a imersão do alfabetizando na cultura letrada e através do contato com experiências com diversos tipos de portadores de texto.

Desse modo, ao sustentar os professores como sujeitos do conhecimento, construtores e reformuladores de teorias, Tardif (2012) destaca que a experiência do professor é colocada no centro dos elementos a serem considerados na formação do professor, ou seja, a teoria associada a epistemologia da prática.

A formação continuada e sua centralidade na escola e na real necessidade do professor, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), influenciada pelos estudos de Nóvoa (1991), exprimem essa ideia de formação como instrumento constituinte do desenvolvimento profissional nos últimos anos. Logo, pensar a formação continuada considerando o contexto da atuação profissional do professor, envolve necessariamente a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional. O que não é um fato ou concepção nova, pois os estudos dos autores como, Antônio Nóvoa na década de 1990 já assinalam essa perspectiva, que aqui utilizamos.

Destarte, a formação continuada centrada nas demandas da escola, valoriza o saber da experiência. Esta formação, pois, parte do princípio de que não é possível mudar o profissional sem transformar seu contexto. Assim, a reflexão sobre a prática profissional centra-se em questões concretas para serem refletidas, compartilhadas e transformadas. Uma formação centrada nas práticas aproxima os processos de formação e desenvolvimento profissional. Dessa forma, o contexto da formação assume papel que transcende o ensino e o domínio da técnica e abre possibilidades para a criação de espaços de elaboração de aprendizagens em colaboração dos docentes com seus pares no ambiente de trabalho.

Sobre a contextualização como elemento na formação continuada de professores Imbernón (2010) destaca que a formação deve ser pensada desde “dentro, na própria instituição, ou em um

contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores.” (p.29) E acrescenta que a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social.

Com base nestas discussões e âncoras teóricas se entende que a formação docente requer um clima de colaboração entre os professores, e esta é um dos procedimentos para superação do individualismo. Imbernón (2009) alerta, nesse sentido para a noção de que desenvolver um trabalho colaborativo não é fácil, já que é uma forma de entender a educação e isso pressupõe a interação e o intercâmbio de ideias entre os membros do grupo, o que incide na organização da carga horária dos professores para a abertura de espaços de discussões coletivas.

Metodologia, Análises e Discussões

A metodologia é o caminho do pensamento e a forma exercida na abordagem da realidade mediante a sistematização de técnicas que aproximam o pesquisador da realidade investigada. “Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.” (MINAYO, 1994, p.16).

A pesquisa é uma forma de olhar para realidade, buscando aproximação com o fenômeno investigado em busca de respostas que movem o pesquisador. Para atender aos anseios de nossa investigação entendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa responde a questões muito particulares de nossa investigação. Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade e o universo de significados que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para constituição dos dados fizemos uso de questionários virtuais enviados por e-mail pelo fato deste instrumento melhor se adequar às peculiaridades da amostra de sujeitos participantes de nossa investigação. Nossa pesquisa teve como recorte geográfico a região do maciço de Baturité que é formada por 13 municípios (Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Baturité, Barreira, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Palmácia, Pacoti, Redenção, Ocara), logo, os sujeitos de nossa investigação foram os gerentes municipais⁴ do Mais PAIC⁵.

Os endereços eletrônicos foram solicitados à 8ª Coordenadoria Regional de Educação-CREDE 8, que através da Gerente Regional (profissional que gerencia as ações do Mais PAIC em uma determinada região geográfica junto à SEDUC), disponibilizou os endereços eletrônicos dos Gerentes Municipais. De posse dos e-mails, enviamos mensagens convidando-os a participarem da investigação; depois de quatro tentativas, chegamos à quantidade da amostra de nossa pesquisa composta por 05 participantes do sexo feminino, com 15 a 32 anos de experiência na docência.

As participantes são identificadas pelas letras (GM) seguidas por um numeral que indica a ordem das respostas conforme recebidas virtualmente. As respostas foram organizadas em dois eixos temáticos: 1. Formação: teoria, prática e pesquisa e, 2. Evidências de contribuições do MaisPAIC para a formação de alfabetizadores, interpretados à luz de uma perspectiva hermenêutica.

Falar sobre análise de narrativas nos remete à reflexão acerca de uma postura hermenêutica na busca da compreensão dos sentidos atribuídos pelo outro através da linguagem narrativa. A apropriação do texto pelo pesquisador por meio da leitura permite a explicação e a compreensão da narrativa em um processo dialético. Para Ricoeur (1978), o “trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o, leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido a compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo.” (RICOEUR, 1978, p. 06).

Análises e Discussões: teoria, prática e pesquisa como componentes da formação continuada

No que tange à formação de professores a partir do relato de suas experiências formativas

4 Gerentes Municipais são profissionais que gerenciam os eixos do Programa nos municípios do Ceará. Estes profissionais são indicados pelas Secretarias Municipais de Educação e devem apresentar um perfil definido pela Secretaria de Educação do Ceará-SEDUC.

5 Em 2016, a SEDUC-CE lança uma nova versão do PAIC: o MAISPAIC ampliando o programa para os anos finais do ensino fundamental.

podemos destacar que o entendimento das gerentes municipais vai ao encontro dos postulados de Imbernón (2011), ao enfatizar o fato de que a formação de professores deve se fundamentar em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos, centradas na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação em um processo colaborativo e contextualizado, e, ainda acrescenta que a formação, entre outros fatores, deve favorecer o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores de sua prática docente.

Tal pensamento pode ser identificado nas narrativas das pesquisadas ao salientarem que a formação é um processo contínuo que envolve as questões subjetivas da história do indivíduo, e, a articulação entre teoria e prática e sua aproximação com a pesquisa.

É um processo de aprendizagem onde o professor tem a oportunidade de estudar e colocar na prática os conhecimentos adquiridos. GM1

É um momento de troca de experiência, no qual o professor passa a ser um pesquisador, para aperfeiçoar suas atividades pedagógicas do chão da sala de aula com os demais professores. Sou professora há 16 anos, a docência é uma das atividades mais complexa e desafiadora, porém é algo que sou apaixonada. Estudo e preparo-me até hoje para dar continuidade a este sonho que é “Ensinar e Aprender”. No decorrer da trajetória como Professora. GM2

A fala da GM 2 nos conduz a reflexão sobre a formação do professor tendo a pesquisa como um princípio norteador. Para Demo (2002) a pesquisa é fundamental, pois desperta da curiosidade, inquieta e provoca o desejo pela descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social. Quando refletimos sobre as falas das GM 3,4 e 5 percebemos uma notória preocupação com as categorias teoria e prática. A GM3 ressalta que há uma separação entre teoria e prática. E as demais fazem articulação e fica evidente que as pesquisadas têm uma concepção de que a práxis fomenta uma ação pedagógica emancipatória ao destacarem suas concepções enfatizando que formação:

é a dissociação que se faz entre a teoria e a prática, ou seja, a separação entre o que se vê no conteúdo que se trabalha nas Universidades e o que se trabalha em sala de aula. GM3

Possibilidade de crescimento profissional que o próprio professor deve estar sempre buscando independente da turma que leciona. Faz-se necessário estarmos em constante busca pelo conhecimento. Em nossas formações busco levar para os professores além daquilo que recebo, penso, observo o que eu como professora sinto falta na minha prática. Textos sequências didáticas, projetos referências de bons livros sempre são levados para que os professores saiam motivados para sua prática. GM4

é um processo de interação, capaz de desenvolver constantemente seus saberes, permitindo articular teoria e prática por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos. Como disse Paulo Freire, não existe ensino sem pesquisa, a busca por novos conhecimentos através de leituras sobre autores como, PIMENTA, LIBÂNEO, IMBERNÓN, fortaleceu minha prática pedagógica. GM5

Um importante eixo do processo de formação permanente do professor é a “reflexão prático-teórica sobre sua própria prática” (IMBERNÓN, 2011, p.50), esse movimento permite que o professor

pense sobre sua ação docente, reelabore-a, interprete-a e a transforme continuamente. Notamos que a GM5 cita autores que tecem importantes trabalhos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, o que nos indica que ela tem uma formação teórica que subsidia sua ação profissional, inclusive quando pensa sobre esse processo cita os autores. A GM5 ressalta ainda que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), ou seja, é preciso que o professor seja investigador epistêmico e capaz de transformar sua ação mediante um processo dialético de avaliação.

Evidências de contribuições do Mais PAIC para a formação de professores(as) alfabetizadores(as)

Quanto as contribuições do Mais PAIC para a formação dos professores alfabetizadores do 2º ano dos municípios do Maciço de Baturité, a pesquisa evidenciou que o Programa tem oferecido formações sistemáticas, material estruturado e incentivo à leitura. Conforme destacado na fala da GM1 *Sim, formando os professores, elaborando material para as sequências didáticas, incentivando a leitura etc. GM1*

A articulação entre teoria e prática é destaque nas falas das professoras GM2 e GM3 quando falam sobre o processo formativo no Mais PAIC e enfatizam:

sou a prova viva dessa grandiosa contribuição e parceira do Programa Alfabetização na Idade Certa - Mais PAIC. Houve um tempo em que nós professores só sabíamos apenas a prática, mas nos faltava a teoria. Hoje todos os professores de Baturité do 2º ano, são capazes de realizar e diagnosticar os níveis de leitura e escrita dos nossos educandos. Uma formação continuada com retorno, porém precisamos sempre de algo mais inovador para juntos melhorarmos nossos índices educacionais. GM2

Sim, dando suporte teórico e prático para a realização com êxito de suas atividades em sala de aula. GM3

A GM5 ressalta que a formação do Mais PAIC favorece o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido destacamos que o movimento denominado no Brasil de ‘professor reflexivo’ é situado da década de 1980 Schön (1997) propõe que a formação de professores seja baseada em uma epistemologia da prática, isto é, a formação do profissional docente mediante a valorização da prática profissional para a construção do conhecimento por meio da reflexão.

Sim, através das formações e acompanhamento pedagógico, pois, os professores são orientados a desenvolver uma prática pedagógica voltada para o processo ação-reflexão-ação, e assim, estar constantemente se auto avaliando e renovando seu fazer pedagógico. GM5

De acordo com as gerentes municipais as formações acontecem uma vez ao mês, o conteúdo da formação tem incidência direta na prática do professor alfabetizador que é acompanhado pelo coordenador pedagógico da escola e pelos formadores municipais dos eixos do Mais PAIC que são: um formador do eixo de educação infantil, um formador do ciclo que envolve o 1º e 2º ano, um formador de Língua Portuguesa e outro de matemática para os professores do 3º ao 5º e, um formador de Língua Portuguesa e outro de Matemática para os professores do 6º ao 9º ano. Além do gerente municipal que articula, orienta, acompanha, monitora e avalia toda a equipe.

Pimenta (1997) ressalta que pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se porque, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, praticam determinadas teorias e outras que não. Para discutir em um terreno seguro justificamos que as escolhas se

fundam em processos históricos subjetivos no sentido e no resultado encontrado pelo professor no exercício da profissão, conforme a ideia de Nóvoa, “a formação está indissociavelmente ligada à produção dos sentidos sobre as vivências.” (1997, p. 26), daí o acontecimento da transformação.

Sim, ampliando os meus conhecimentos, a partir das formações percebi o quanto a rotina de um professor é importante, assim como o acompanhamento pedagógico dos coordenadores. GM1

Sim. Pois, a partir desse rico PROGRAMA passei a entender melhor a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento[...].GM2

Com certeza, a cada encontro seja no Polo Quixadá, seja em Baturité, sempre saio enriquecida de conhecimentos, experiências. Compartilhei o que sei e aprendi muito. Hoje me sinto muito mais motivada para ser formadora. GM3

Sim. Através de estudos realizados, leituras e a vivência com a prática, permitindo a reflexão sobre a prática, ou seja, relacionando teoria e prática. Contribui para o processo da formação continuada, onde seleciono minhas leituras e informações para melhoria da minha prática pedagógica. GM4

As narrativas das gerentes municipais do Mais PAIC mostram que as formações favorecem o processo de aprendizagem colaborativa a partir das demandas da escola e da sala de aula de professor conforme já asseverado por Nóvoa (1997) e Imbernón (2009). Nas narrativas das professoras pudemos perceber *modos de mediação* cultural através de instrumentos e signos conforme Vigotsky (2007) que indicam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido o Mais PAIC se revela uma Política de Alfabetização que incide diretamente na política de formação dos professores alfabetizadores do Estado do Ceará.

Considerações Provisórias

As escolas são locais onde novos conhecimentos, competências e habilidades devem ser desenvolvidas, elas recebem influências das transformações sociais conforme estas modificam as relações sociais e marcam o desenvolvimento e a História da sociedade. A rápida evolução e transformação dos modos de comunicação trouxeram o Homem à era da informação e da comunicação, no entanto, o processo de alfabetização em nosso País não evoluiu em tão largos passos. O conhecimento, um bem comum, tornou-se uma forma, por vezes, de marginalização e negação ao acesso ao conhecimento. Logo, as camadas populares ao longo da História têm sofrido com tal processo de negação.

Paulatinamente, dadas as conquistas no âmbito Educação Pública a partir de algumas prerrogativas legais dentre elas, a Lei nº 9.394/96, o acesso à educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado. Nessa perspectiva, cresce o interesse desde o final da década de 1980, pela alfabetização no panorama brasileiro. Em paralelo, outra temática que também tem chamado a atenção de pesquisadores é o processo de formação de professores, nessa conjuntura, nossa investigação trouxe como objeto de investigação as concepções de professoras da Educação Básica que exercem função de formadora de professoras alfabetizadoras suas concepções e os seus processos formativos no âmbito do Mais PAIC.

Logo, nosso estudo revelou que o Programa tem desenvolvido ações voltadas a cooperação técnica com os municípios do Ceará e que nesse processo tem contribuído para a mudança da cultura escolar, e da formação de professores, promovendo formações constantes, distribuição de material didático e pedagógico e promovendo acompanhamento nas escolas e avaliação das

turmas de 2º ano através do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará – SPAECE.

Sem pretendermos esgotar as discussões sobre a formação de professores alfabetizadores no âmbito do programa de aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC, destacamos que a formação de professores é um fator importantíssimo e tem se revelado um dos componentes no avanço na elevação da qualidade da educação no Ceará.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>> Acesso em: 05/04/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

CEARÁ. **Lei nº 14.026**, de 17 de dezembro de 2007. 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. Fortaleza: Diário Oficial do Estado. Série 2. Ano X nº239 Caderno 1 p.1.

CEARÁ. **Decreto nº 15.921** de 15 de dezembro de 2015 que altera a Lei 14.025 de 17 de dezembro de 2007. Fortaleza: Diário Oficial do Estado. Série III. Ano VII nº 234 Caderno 1 p. 05-06.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto – Portugal: Porto editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA - 2015 Resultados**. [S.I.],

2015.

ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA - 2018: Insights and Interpretations.** [S.l], 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances, vol. III- Set. 1997.

RICOUER. Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Porto: Rés Editora, 1978.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

VIGOTSKY. Lev. Semiovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Recebido em 18 de novembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.