

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CUMPRIMENTO DA META DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC) NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ-CE

Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira ¹

RESUMO

Esse artigo foi elaborado a partir da dissertação defendida para o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A pesquisa buscou compreender em que medida a meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa relativa à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano está sendo desenvolvida e cumprida pelo município de Acaraú. Por acreditar que o fortalecimento da política de formação continuada dos professores é uma necessidade, já que uma formação qualificada é uma possibilidade para mudanças no processo de ensino e aprendizagem, partiu-se da necessidade de conhecer as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ligadas à referida política. É, portanto, uma pesquisa que tem como foco a gestão pedagógica da SME, voltada para a potencialização de ações que fortaleçam a política em questão e contribua com o fazer pedagógico docente. Os dados foram coletados a partir de entrevistas, questionários e de notas de campo feitas do acompanhamento a um encontro formativo. A análise dos instrumentos permitiu identificar avanços na formação continuada dos professores, no entanto ainda são necessárias algumas ações, por parte da SME, no que tange ao fortalecimento dessa política. Tal lacuna foi identificada, uma vez que a SME não possui um plano de formação pré-definido; não existe um perfil do professor que se pretende desenvolver; a SME realiza encontros formativos com carga horária e periodicidade limitadas; e, por fim, ela entrega uma rotina didática pronta para os professores.

Palavras-chave: MAIS PAIC, Formação Continuada, Professores de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que iniciou em 2007 no estado do Ceará, tinha como objetivo garantir a alfabetização de todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Tal política foi transformada em ação prioritária do Governo do Estado do Ceará e, em 2011, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), as ações foram expandidas até o 5º ano. Em 2015, o Programa passou a atender do 6º ao 9º ano e foi denominado MAIS PAIC - Programa Aprendizagem na Idade Certa. O objetivo deste programa era ampliar o trabalho de cooperação já existente com os municípios, expandindo as ações que antes eram voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Tal expansão visou fortalecer a aprendizagem dos alunos, gerar bons resultados nas avaliações externas e garantir o ingresso no Ensino Médio.

¹ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF, katia.rcco@gmail.com;

O MAIS PAIC tem como base o tripé, construído a partir da formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação, que formam um ciclo ininterrupto. Todas as ações do Programa são executadas em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Diante da pretensão de elevar os indicadores de aprendizagem dos alunos, verificados a partir dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), há um forte investimento, por parte do Governo do Estado, na formação de professores, por haver a crença de que essa ação é de grande relevância para a transformação da prática docente e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem, aferidos pelas avaliações externas.

O Programa possui 27 metas, distribuídas em seis eixos. Contudo, optamos por focar na meta referente à formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do 5º ano, a qual está inserida no Eixo de Gestão Municipal. Tal escolha se justifica, na medida em que a pesquisadora trabalha como Gerente Regional do MAIS PAIC, na Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM), na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3). A referida Célula foi criada com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os municípios.

No âmbito estadual, foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), que mobiliza, incentiva e orienta os profissionais que atuam na CECOM. Em 2019, a Coordenadoria passou a ser a Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. Em cada CECOM, há o Gerente Regional e o Orientador da Célula de Cooperação com os Municípios, que realizam ações técnico-pedagógicas alinhadas, junto às Secretarias Municipais de Educação, como: a) estudos pedagógicos voltados para acompanhamento, b) monitoramento, c) formação dos professores e avaliação com a equipe da Secretaria Municipal de Educação.

É papel do Gerente Regional da CECOM: monitorar o Sistema de Acompanhamento às Ações do Programa (SAAP); oferecer um suporte técnico-pedagógico à equipe municipal, dando enfoque nos feitos do Programa; acompanhar as ações de formação; observar o cumprimento dos prazos estabelecidos para o desenvolvimento das ações; viabilizar a infraestrutura necessária para a realização das avaliações externas na região; refletir sobre questões, analisar ações, promover discussões e propor soluções para as dificuldades identificadas; tratar as informações de forma adequada, atentando-se para a devida socialização das mesmas na região, em conjunto com seu grupo de trabalho (CEARÁ, 2018). Já o Orientador da CECOM, além das funções já referenciadas, acompanha e monitora os demais Programas e Projetos Estaduais e Federais, desenvolvidos pelas Secretarias Municipais.

A partir do trabalho da pesquisadora, como Gerente Regional, emergiram algumas inquietações sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, em relação à meta apresentada. Dessa forma, definimos como questão de pesquisa: quais ações estão sendo desenvolvidas, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, para o cumprimento da meta pedagógica do MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?

O município foi escolhido para a pesquisa, pelo fato de Acaraú ser a cidade sede da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Além disso, trata-se do município mais antigo da região e possui a maior rede educacional dentre os sete municípios que estão sob a abrangência da CREDE.

Este estudo procurou realizar análises das entrevistas, dos questionários e do encontro presencial, a fim de cumprir o objetivo proposto neste estudo, que é o de compreender em que medida a meta relativa à formação continuada, dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano, está sendo desenvolvida e cumprida pelo município.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, que buscou responder à seguinte questão: “Quais ações estão sendo desenvolvidas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú para o cumprimento da meta pedagógica do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?”

Para que os objetivos fossem cumpridos, realizaram-se, portanto, entrevistas semiestruturadas, junto à Gerente Municipal do MAIS PAIC e à Formadora Municipal de Língua Portuguesa do 5º ano.

Essas entrevistas foram realizadas em dias diferentes com a Gerente Municipal do MAIS PAIC e com a Formadora Municipal de Língua Portuguesa do 5º ano, responsáveis pela formação continuada dos professores. A Gerente possui Graduação em Ciências Sociais e Especialização em Gestão Escolar, está há 05 anos como Gerente do Programa, tem 03 anos de experiência como professora, 02 anos como Professora Formadora de Identidade, Sociedade e Cultura no PROINFANTIL e 02 anos como Formadora de História dos professores do município de Acaraú. A Formadora Municipal é graduada em Língua Portuguesa, com Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, está há 02 anos

como Formadora de Língua Portuguesa do MAIS PAIC, tem 12 anos de atuação como professora e 01 ano como Superintendente Escolar do município de Acaraú.

Ademais, foi feito um acompanhamento a uma formação promovida pela SME e aplicado o questionário para 34 professores responsáveis pelo componente curricular em análise. O município de Acaraú possui 35 professores de Língua Portuguesa no 5º ano, sendo que 01 professora não quis responder ao questionário, por ter sido lotada no 5º ano, em 2019, e não estar satisfeita com essa decisão.

Com o intuito de conhecer as características do grupo de professores, o questionário foi elaborado a partir de três blocos: I- Caracterização dos professores, contendo 06 itens; II- Vivência na formação, com 09 itens; III- Impactos das formações e necessidades formativas, totalizando 13 questões. Dentre as 28 perguntas, 03 questões foram abertas.

Antes de os professores responderem às questões, houve um momento de apresentação dos objetivos da pesquisa e de sensibilização, tendo sido ressaltada a importância de responderem conscientemente ao referido instrumento.

Nessa pesquisa, também foi feita a análise documental a partir da leitura dos relatórios da formadora municipal, das pautas formativas e dos instrumentais das avaliações feitas pelos professores após cada formação.

Dentro desse contexto, a pesquisa utilizou as técnicas interpretativas, na tentativa de conhecer as ações que estão sendo desenvolvidas pela SME de Acaraú para o cumprimento da meta do MAIS PAIC ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada de professores no Brasil é um tema bastante discutido, tendo em vista os inúmeros desafios encontrados no exercício da profissão. De acordo com a pesquisadora Bernadete Gatti, em entrevista concedida a Pierro (2018), no Brasil, existe uma mentalidade de que para se formar professores, basta que ele domine conhecimentos em sua área, o que é um grande equívoco, pois, segundo a pesquisadora, é necessário uma formação pedagógica, que forneça bases para o professor lidar com o aluno em sala de aula.

Segundo Gatti (PIERRO, 2018), ainda existe outro problema, pois a concepção de formação continuada é a de um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. Mas, no Brasil, significa dar uma formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas. Sabe-se da importância da efetivação de uma política de formação continuada

para os professores. No entanto, na prática, a qualificação dessa formação ainda é bem preocupante. Gatti (2008) destaca:

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, p. 60-61).

Dentre os 34 professores pesquisados, 32 são do sexo feminino e 2, do masculino. Destes, apenas 1 tem até 25 anos; 4 possuem entre 26 e 30 anos; 1 tem entre 31 e 35 anos; 12 estão na faixa etária entre 36 e 40 anos; e 16 encontram-se com mais de 40 anos. 26 professores de Língua Portuguesa do 5º ano são efetivos e 8 são contratados temporariamente.

Os professores, que responderam ao instrumental de pesquisa, demonstraram ter consciência da importância do processo de formação continuada para a melhoria da prática pedagógica. Tal dado pôde ser verificado, uma vez que 33 professores pesquisados concordaram que a formação continuada é imprescindível para sua atuação profissional.

Quando os professores reconhecem a importância da formação, pode-se considerar algo bastante positivo, uma vez que esse processo formativo é uma possibilidade para o desenvolvimento de novas competências e, conseqüentemente, de transformações em suas práticas e no próprio sistema educacional.

Em relação aos saberes e às competências inerentes à docência, Gatti (2016) aponta que esses saberes são oriundos às formações profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Dentro dessa perspectiva, Thurler (2002) assevera que

[...] é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

A partir dessas concepções, pensa-se acerca na situação atual da formação continuada existente. A preocupação se dá, em virtude da precariedade da formação continuada oferecida pelo país. Em relação a isso, Gatti (2008) lembra que “[...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.” (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti (2008, p. 58) ainda enfatiza que “[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública.”. Ademais, aponta que muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios. A autora chama a atenção para não se reforçar a ideia presente no senso comum, que é a de responsabilizar o professor como único elemento responsável pela melhoria educacional.

Para Gatti (2008), muitas ações de formação alteram o propósito inicial de formação continuada, que deveria ser o aprimoramento dos profissionais nos avanços, inovações e renovações de suas áreas. E isso ocorre devido à precariedade da formação inicial do professor.

Em análise à formação inicial dos 34 professores de Língua Portuguesa do município de Acaraú que responderam ao questionário, constatou-se que apenas 08 possuem graduação em sua área de atuação, conforme o detalhamento a seguir.

Quadro 1 – Formação Inicial dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano de Acaraú

CURSOS - NÍVEL SUPERIOR	Quantidade
Pedagogia	12
Letras	08
História	04
Biologia	07
Matemática	02
Educação Física	01

Fonte: Elaboração própria, a partir da aplicação do questionário em 01/03/2019

A falta de formação na área específica de atuação é um ponto de reflexão. A partir da entrevista feita, a Gerente Municipal afirmou que há diferenças na atuação entre professores formados na área daqueles que não são. Porém, existem professores que são esforçados, buscam o conhecimento, superam possíveis lacunas e exercem as suas funções de forma mais qualificada. Nessa mesma lógica, existem aqueles professores que, pela experiência há anos na mesma série, conseguem se sobressair.

Sobre a formação continuada do professor, Salles (2004) compreende que essa formação diz respeito ao seu caráter lógico-associativo, que precisa ser assumido a partir dos problemas da teoria e da prática que envolvem o processo de formação do professorado.

Para Salles (2004), há uma dissociação entre teoria e prática e há alguns aspectos relevantes para se discutir quanto à formação continuada dos professores, como as elencadas a seguir:

[...] de que ponto de vista metodológico deve-se continuar o processo de formação do professor? Por meio da extensão, da reciclagem, da atualização

dos conhecimentos obtidos na formação inicial, ou da prática docente? Mantemos o modelo cuja característica marcante é se realizar, quase sempre, como ação planejada de fora para dentro da escola? Ou invertemos a situação e trazemos o modelo de formação dos professores para o interior da escola, mais precisamente, para a prática docente? (SALLES, 2004, p. 3).

Salles (2004) também acredita que a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

Esse novo cenário, com as inúmeras demandas da educação brasileira, traz mais exigência de esforços aos governos, na implementação de programas que fortaleçam a atuação dos educadores, ao mesmo tempo em que buscam primar pela qualidade do ensino nas escolas públicas.

Sobre as demandas atuais, relacionadas à política de formação continuada, Davis, Nunes e Almeida (2011) afirmam que “é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos, quanto suas possibilidades de ação e avanço.” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 3219).

Davis e Nunes (2011) lembram que Imbernón (2010, p.10 *apud* DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 3220) aborda os estudos sobre a formação continuada, que “passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental, em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema.”

As autoras apontam algo bastante pertinente acerca da política de formação continuada, pois destacam a necessidade de uma solidez, de forma que as formações possam atender às necessidades dos professores e da própria escola. Além disso, é também salientada a necessidade de as ações formativas tenham coerência interna e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dentro da perspectiva de mudança nas concepções de formação continuada, Imbernón (2009) defende que é preciso analisar o que funciona, o que deve ser abandonado, o que tem de ser desaprendido e o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. O autor afirma que

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe em uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Sobre a formação de professores, Schmidt (1999) afirma que “é fundamental na definição dos rumos do processo ensino/aprendizagem: de acordo com a sua formação, a prática pedagógica se dá numa perspectiva *produtivista* que privilegia o individual e a competitividade, ou numa perspectiva *democrática*, enfatizando o coletivo e a solidariedade.” (SCHMIDT, 1999, p. 19).

As concepções de Schmidt (1999), em torno da relação entre a formação do professor e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, vislumbram as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação, focadas em uma concepção produtivista ou economicista de educação. A autora argumenta que

[...] para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. (SCHMIDT, 1999, p. 18).

Sobre as mudanças necessárias na formação dos professores, a autora defende que “é preciso reformular a formação do educador, ou seja, ressignificar um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista.” (SCHMIDT, 1999, p. 21). Schmidt afirma que é necessário repensar, de um lado, a política de formação profissional e, de outro, a organização do trabalho na escola (SCHMIDT, 1999).

A autora aponta, ainda, que a priorização da formação em serviço precisa levar em consideração os conteúdos curriculares da formação inicial. Caso contrário, implicará na fragmentação da formação pedagógica, dificultando a construção da identidade do professor. Essa identidade, para Schmidt, é a base de formação e é algo bastante difícil de se construir. Frigotto (1996, *apud* SCHMIDT, 1999, p.75) defende que a formação e qualificação do educador não pode ser tratada adequadamente, sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Sem dúvidas, é necessário um repensar em torno da formação do professorado. Imbernón (2009) aponta uma série de requisitos organizativos que podem tornar mais frutífera essa importante ação:

[...] que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática; que os representantes da Administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática; que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos; que uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio

necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 30).

O autor também destaca que a formação permanente deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para a transformação da prática.

Imbernón (2009) avança nas ideias, ao defender a importância do intercâmbio de experiências dentro da formação, conforme se vê:

Potencializar o intercâmbio de experiências entre o pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o celularismo escolar, que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera a inovação individual (isolada, pessoal e intransferível) (IMBERNÓN, 2009, p. 45-46).

A ideia do compartilhamento de experiências, apontada por Imbernón (2009), nos remete à importância da constituição de comunidades de aprendizagens dentro das instituições, que visa a uma maior interação com o contexto. Para tanto, é primordial que haja o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que formam a comunidade, de forma que seja possível melhorar a educação dos alunos.

Para Imbernón (2009, p.88), “trabalhar conjuntamente com a comunidade persegue de modo central desenvolver habilidades socioafetivas, cognoscitivas e psicolinguísticas”. Ele amplia o pensamento, ao afirmar que, no trabalho com a comunidade, “há uma maior amplitude de oportunidades cotidianas para a interação social, a comunicação oral e escrita e a prática na solução de problemas de naturezas diversas.” (IMBERNÓN, 2009, p.88).

Com a mesma ideia de compartilhamento e interação, Thurler (2002) acredita que a formação contínua compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis, capazes de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, o que leva ao estímulo das competências profissionais.

Tendo como referência as respostas dadas, dos 34 professores pesquisados, 33 consideram a formação continuada imprescindível para sua atuação profissional. 22 professores associaram, livremente, a importância da formação às mudanças em suas práticas, principalmente, quando conseguem melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa repercussão da formação também foi destacada pelas entrevistadas, pois reconheceram que os encontros formativos têm gerado impactos na prática pedagógica.

Com relação à importância da teoria e prática, Frigotto (1997, p. 403) acredita que “reflexão e ação, teoria e prática tensionam-se e fecundam-se, respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.” O autor ainda defende a ideia de que a formação e a profissionalização do educador, dentro da perspectiva da práxis, tem como pré-condições a efetivação de um processo educativo, centrado em um projeto explícito e consciente, no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas constituam a sua base.

Frigotto (1997) considera como desafio a forma da qualificação técnica, teórica e ética do trabalho do professor. Ademais, aponta que um elemento crucial na formação e qualificação do educador é a ruptura com a divisão disciplinar e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino.

Sem dúvida, as ações de formação devem possibilitar espaços de desenvolvimento dos professores para os seus contextos de atuação, considerando as demandas específicas dos professores, a partir dos desafios do cotidiano. No entanto, foi evidenciado que a SME de Acaraú não possui um plano estruturado de formação e não há um documento norteador sobre o perfil do professor que se pretende constituir e/ou desenvolver. Acreditamos que é preciso tornar visível a concepção que a SME possui para o desenvolvimento de suas ações, no tocante a essa importante política e, conseqüente, fortalecer o processo formativo do professor.

Acerca disso, 31 docentes consideram importante essa definição prévia de um plano de formação. A Gerente Municipal e a Formadora também externaram a relevância da criação de um prévio plano estruturado para a organização do município.

Outro ponto de análise dos questionários e entrevistas diz respeito à carga horária e à periodicidade com que as formações acontecem. A opinião de 22 professores é que as formações deveriam ser de 8 horas e deveriam ocorrer mensalmente, ao invés de trimestralmente, com carga horária de 4 horas. Essas ideias também foram apontadas pelas entrevistadas. Quando questionadas sobre o que poderia melhorar para o cumprimento da meta ligada à formação continuada, estabelecida pelo MAIS PAIC, a Gerente Municipal defendeu, com mais ênfase, a ampliação da carga horária para 8 horas, pois o tempo limitado compromete um trabalho mais aprofundado com as temáticas discutidas nas formações e a Formadora sente necessidade de mais encontros com os professores e defende o aumento do número de formações.

Os dados confirmam que a carga horária e a periodicidade são aspectos que precisam ser repensados pela SME para qualificar a política de formação continuada de Acaraú e fortalecer o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, pois essas situações

comprometem a realização de estudo e a troca de experiências necessárias dentro do processo formativo. Para 11 professores, a formação continuada é uma oportunidade para essa troca de experiências; porém, em meio à realidade do município pesquisado, esse intercâmbio de experiências fica a desejar.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a utilização da rotina didática que é elaborada pela Formadora e entregue aos professores. Dentre os 34 professores, 15 docentes afirmaram fazer adequações e aprimorações a partir das necessidades dos alunos; 08 já disseram seguir à risca tudo que foi sugerido; e 05 confirmaram aproveitar, ao máximo, o que fora proposto.

Como se percebe, a rotina elaborada pela formadora traz uma certa segurança ao professor, que demonstra aprovar o documento pedagógico que recebe. Diante desse fato, é preciso refletir sobre o papel do professor, que não pode ser um mero executor de tarefas.

Nas entrevistas realizadas, essa questão fora levantada. Tanto a Gerente como a Formadora afirmaram que a rotina é seguida pelos professores, mas elas têm consciência dos problemas de entregar um documento pronto para os professores e destacaram a falta de autonomia, a acomodação e o mal costume que geram no professor.

Diante dessa situação relacionada à rotina pronta, questiona-se acerca da autonomia dos professores, tão bem defendida por Nóvoa (2008, p.228), que classifica o conceito de autonomia como um emblemático léxico da educação. O autor também defende que os programas de formação de professores precisam desenvolver três famílias de competências, consideradas “essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação.”.

A primeira competência é “saber relacionar e saber relacionar-se”, que traz como ideia

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).

Nóvoa (2008) defende que “os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas para uma relação social com as comunidades locais”. Dessa forma, as ações de formação precisam ser bem planejadas, já que elas se configuram enquanto espaços privilegiados de troca de conhecimentos significativos para o exercício da profissão e partilha de experiências, além de socialização de dificuldades.

A segunda competência defendida por Nóvoa (2008, p. 231) é “saber organizar e saber organizar-se” em que assevera

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).

A terceira competência é “saber analisar e saber analisar-se”, em que Nóvoa (2008) afirma que não se admite um conhecimento que não se construa através da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, ela precisa ganhar o foco das ações de formação, procurando, na teoria, caminhos que possibilitem, aos professores, a compreensão e reflexão relacionada à prática.

A partir da pesquisa realizada, encontraram-se muitos diagnósticos para as questões acerca da política de formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do município de Acaraú. Percebeu-se, por exemplo, que a SME tem ideias importantes acerca do perfil do professor que se pretende construir, no entanto, não há um documento elaborado que apresente as concepções da equipe pedagógica em torno da formação continuada. Observou-se, também, que o plano estruturado de formação é um documento relevante para a organização da SME e dos professores. Ademais, foi percebido que a carga horária e a periodicidade das formações precisam ser ampliadas para qualificar o processo de formação. Por fim, foi possível entender que a SME tem consciência que a rotina pronta tira a autonomia do professor, levando-o ao comodismo. Ao mesmo tempo, a SME tem consciência de que, sem essa rotina, é bem provável que os resultados não se mantenham.

É perceptível que tais situações representam grandes desafios para a gestão municipal, em relação ao cumprimento da meta ligada à política de formação continuada. No entanto, é preciso um olhar mais abrangente para compreender a relevância da formação continuada dos professores. Ademais, é também fundamental cumprir o que fora firmado entre o Estado e os 184 municípios cearenses, com a devida repartição de responsabilidades entre estes entes federados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender em que medida a meta relativa à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano está sendo desenvolvida e cumprida pelo município de Acaraú e trazemos algumas considerações julgadas importantes, que poderão ser úteis para novos estudos e pesquisas que compreendem a formação continuada.

Sabemos da complexidade que existe na definição de uma política de formação continuada para os professores, diante do contexto educacional em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo, também estamos cientes da necessidade do fortalecimento dessa política para a

qualificação do trabalho do professor, por ser uma possibilidade para mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, propomos, como questão norteadora da pesquisa: Quais ações estão sendo desenvolvidas, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, para o cumprimento da meta pedagógica do MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?

Tal questão trouxe muitas respostas significativas e apontou alguns desafios, que precisam ser enfrentados para o cumprimento da meta proposta pelo MAIS PAIC, repercutindo, assim, na prática docente.

A aplicação dos questionários aos professores nos possibilitou perceber que a maioria não possui formação inicial na área de atuação. Além disso, identificou-se que uma boa parte do grupo gostaria que as formações ocorressem mensalmente, com carga horária de 8 horas. Finalmente, percebeu-se que uma grande parte segue a rotina didática enviada pela SME.

As entrevistas realizadas corroboraram com as hipóteses iniciais, evidenciando que, apesar de possuir ações importantes no processo de formação dos professores, ainda existem alguns desafios que precisam ser ajustados pela equipe pedagógica da SME de Acaraú. Alguns deles são: a) não possuir um plano de formação que norteie o trabalho da formadora; b) não ter um cronograma fixo para a realização dessa importante prática, o que também compromete a periodicidade e a carga horária de formação anual, que deveria ser garantida aos professores de Língua Portuguesa do 5º ano; c) não ter definido o perfil do professor que a SME pretende desenvolver no percurso formativo; e d) disponibilizar uma rotina didática, mensalmente, com todo o passo a passo para os professores seguirem.

As entrevistas também demonstraram que a equipe pedagógica da SME de Acaraú possui maturidade pedagógica para a superação dos desafios encontrados e sinaliza a necessidade de melhorarem nesses aspectos. Vimos que a Gerente do MAIS PAIC e a Formadora são comprometidas com a qualidade educacional do município em estudo e estão abertas às mudanças necessárias para a qualificação do trabalho que realizam.

As leituras realizadas nos apontaram a complexidade que existe na formação continuada dos professores, mas sabemos que o MAIS PAIC é um importante programa que contribui com o município para as ações ligadas a essa política. Dessa forma, ele exerce um papel fundamental e dá um suporte teórico e prático para os professores.

Após os estudos realizados, o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados coletados, foi possível verificarmos que a política de formação continuada precisa ser fortalecida e melhor implementada. Por ser parte inerente à ação docente, é necessário que a

formação de professores esteja presente em espaços sistemáticos de discussões, de forma a se aproximar da realidade do professorado.

Nessa perspectiva, apontam-se caminhos para a melhoria do processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do município de Acaraú, através da definição de um perfil do professor que se pretende desenvolver no percurso formativo, construção de um plano de formação com ampliação da carga horária e/ou periodicidade das formações e a execução de eventos pedagógicos que desenvolvam habilidades no professor para a construção de uma rotina didática e momentos que contribuam para a troca de experiências.

Diante dessas ações, faz-se necessário um entrosamento entre a Gerente Municipal, equipe de formadores da SME e professores, em prol do fortalecimento da política de formação continuada do município de Acaraú.

Por acreditar que é preciso estimular o protagonismo docente no processo de formação para o desenvolvimento da autonomia dos professores, que são os atores mais importantes quando se pensa na melhoria da aprendizagem dos alunos, propõe-se ações que envolvam diretamente os docentes, para que essas se tornem relevantes e aplicáveis.

Sugere-se, portanto, uma recontextualização das ações para se fazer cumprir a meta proposta pelo MAIS PAIC, pois é o município que deve assumir a condução do Programa dentro de seu contexto e, assim, garantir a sustentabilidade das ações.

A pesquisa trouxe outras possibilidades investigativas, uma vez que os desafios identificados, no contexto selecionado para a pesquisa, oportunizam olhar para outros contextos em que a política de formação continuada do MAIS PAIC está presente. E isso, dentro de meu campo de atuação profissional, torna-se uma ação relevante.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos voltados para a formação continuada de professores, uma vez que essa temática requer aprofundamento e novas abordagens, por ser tão importante para os profissionais da educação.

Por trazer informações relevantes, espera-se que este trabalho possa contribuir no desenvolvimento de ações que superem os desafios detectados e suscite discussões, debates, trocas de experiências e reflexões, em prol da melhoria da política de formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais Paic. Eixos do Programa. Eixo Gestão. **Gerentes do PAIC – Atribuições e perfil** [online]. Fortaleza, CE, 2018. Disponível

em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao/130-gerentes-do-paic-atribuicoes-e-perfis>. Acesso em: 01 set. 2018.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação Continuada de Professores:** ações e práticas em redes públicas de ensino. EdUECE, Livro 2. 2011. p. 3219-3230.

FRIGOTTO, G. **Formação e Profissionalização do Educador Face Aos Novos Desafios.** In: ENDIPE, VII, 1997, Florianópolis. Anais...Florianópolis: ENDIPE. Florianópolis, 1997, p. 389-406.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores:** RBFP, Itapetininga, v. 1, n. 2, p.161-171, 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 22 ago.2018.

IMBERNÓN, Fr. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

NÓVOA, A. Os Professores e “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O Ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PIERRO, B. Bernardete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa - Fapesp**, São Paulo, Edição 267, maio de 2018. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 30 set. 2018.

SALLES, F. C. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/España, v. 33, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

SCHMIDT, L. L. A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p.18-29, jan. junho/ 1999. Semestral.

THURLER, M G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-111. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad.