

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.022

ATUAÇÃO DO PAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

VANUSA DANIEL DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade CECAPE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de Cascavel-CE. *E-mail: profasilva33@gmail.com*

VERONICA NOGUEIRA DO NASCIMENTO

Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFCA). Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Esp. Docência do Ensino Superior - Unileão; Bacharelado em Enfermagem - Unileão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Universidade Regional do Cariri - URCA. *E-mail: veronycanogueira@gmail.com*

ANA DE SENA TAVARES BEZERRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Estudos Sociais e História pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza/CE. *E-mail: anadesena@gmail.com*

FRANCISCA SAMARITANA SAUDITA DE OLIVEIRA VERAS

Mestranda em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faete. Graduada em pedagogia pela Universalidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Buriti dos Lopes-PI. *E-mail: eng.agroveras@hotmail.com*

RESUMO

Este artigo analisa a formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) destacando a busca por resultados e as implicações para o trabalho docente. Inicialmente o trabalho apresenta uma breve descrição do PAIC com foco em sua estrutura e finalidade. Em seguida apresentamos as concepções de formação continuada e alfabetização numa perspectiva político-social considerando o cenário de mudanças e contradições da realidade. Do ponto de vista teórico metodológico trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Para fundamentar a discussão, recorreu-se as contribuições dos seguintes autores: Gatti e Barreto (2009), Freitas 2003), Oliveira (2004), Castro e Abrucio (2021), Franco (2012),

Mizukami *et al.* (2002), Tardif (2014) Brzezinski (2008), Brito e Freire (2021) e Soares (2004). Na análise documental foram analisados leis, decretos e portarias como fontes primárias na coleta de dados. Os resultados indicam que a formação continuada dos professores alfabetizadores distancia-se de uma concepção de formação crítica da realidade e suas contradições. Percebe-se a permanência de uma formação pragmática e conteudista no sentido de valorizar a transmissão de conhecimentos padronizados com a intenção de atender as demandas da agenda internacional. Nesse contexto, ocorre a intensificação e regulação do trabalho docente, a retirada da autonomia do professor, assim como sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Palavras-chave: PAIC, Formação Continuada, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), foi criado em dezembro de 2007 pela Lei N° 14.026 e inicialmente tinha como finalidade garantir “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”. O programa se consolidou como uma das políticas mais efetivas do Estado do Ceará e com isso sua meta também foi ampliada passando a abranger todos os alunos das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

O programa iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Desta forma, ao reconhecer a importância da função do professor no processo educativo o paic assumiu o papel de “uma política de formação de professores continuada e em serviço.” (Ceará, 2019). Percebe-se que esse modelo formativo está fundamentado na perspectiva pragmática, a qual as reflexões sobre a prática se limitam ao contexto da sala de aula sem considerar a prática social em sua totalidade.

Nessa perspectiva este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) destacando a busca por resultados e as implicações para o trabalho docente. A justificativa para esta pesquisa se apoia na importância do processo de formação docente no contexto do referido programa para o alcance dos resultados almejados.

Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Para fundamentar essa discussão, recorreu-se aos seguintes autores: Gatti e Barreto (2009), (Freitas 2003), Oliveira (2004), Castro e Abrucio (2021), Franco (2012), Mizukami *et al.* (2002), Tardif (2014), Brzezinski (2008), Brito e Freire (2021) e Soares (2004). As fontes primárias foram os documentos (leis, portarias e decretos) utilizados na coleta de dados.

Em suma, este estudo foi dividido em três partes. Na primeira, realizou-se uma breve descrição do PAIC com foco em sua estrutura e finalidade. Na segunda, abordou-se uma discussão sobre os conceitos de formação continuada e alfabetização. Na terceira e última parte discorreu-se sobre a reestruturação da formação

continuada e do trabalho docente articulado a busca por resultados no âmbito do SPAECE.

O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): ESTRUTURA E FINALIDADE

O governo do Estado do Ceará criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) sob a Lei Nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007. A partir desta, em seu Art. 2º, ficou definido que este programa “[...] tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização” (Ceará, 2007).

Com o passar dos anos, o PAIC se consolidou como um programa de excelência e uma das mais efetivas políticas de educação do estado do Ceará. Esta serviu como base para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa criado pelo Ministério da Educação em 8 de novembro de 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rouseff.

A estrutura do PAIC no Ceará conta com a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem) instituída pelo governo do estado através de uma equipe central e núcleos regionais viabilizando a colaboração deste na estruturação do programa que foi organizado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil.

O Paic foi caracterizado como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar. A proposta é que os municípios ajam de forma sistêmica pela garantia do direito de aprender (Ceará, 2012, p. 20).

Em busca de viabilizar a sua execução em todo o território cearense, os municípios junto a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) criaram um padrão de cooperação ao qual estes assumiram atribuições, instituíram um novo arranjo institucional, estabeleceram procedimentos, construíram formas de articulação e desenvolveram modos de trabalhar em conjunto (Ceará, 2012).

A partir dos cinco eixos que compõem o PAIC cabe a cada município viabilizar a participação da sua equipe nos programas de capacitação e seminários

referentes aos eixos do programa, portanto, cada um destes designa o seu gerente municipal que deve ir ao encontro do perfil e atribuições da função, além de uma equipe técnica que irá se dedicar às atividades dos eixos do programa (Ceará, 2012).

O eixo da gestão municipal tem como meta o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino ofertando assessoria técnica para o desenvolvimento de um modelo de gestão com foco no sucesso do aluno. Este pressupõe que os municípios estabeleçam metas claras com um acompanhamento sistemático baseado em seus indicadores.

O eixo da gestão pedagógica tem como meta o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ao estruturar um ensino eficiente, através de processos de gestão da aprendizagem que acompanhe cada criança em suas necessidades específicas. Este é o eixo responsável pela formação de professores e técnicos, elaboração e distribuição de materiais didáticos, produção de metodologias de ensino, entre outros (Ceará, 2010).

O eixo da avaliação promove a autonomia das equipes municipais para que estas realizem as avaliações do processo de alfabetização e se utilizem dos resultados na promoção de mudanças qualitativas do ensino das séries iniciais. A Seduc realiza uma avaliação externa anual em todas as turmas do segundo ano. Esta faz parte do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) que tem como objetivo avaliar os resultados do PAIC em todo o estado do Ceará. Neste eixo de avaliação, todos os gestores, técnicos e professores devem compreender os objetivos da avaliação, conhecer os descritores e instrumentos, interpretar os resultados e divulgá-los para que estes auxiliem nas tomadas de decisão no âmbito da gestão municipal e escolar (Ceará, 2008).

A literatura infantil e a formação do leitor formam o quarto eixo do PAIC, assegurando o direito e o acesso da criança à literatura infantil. Para isto é necessário promover a aquisição, e a distribuição de acervos, assim como realizar a formação continuada dos educadores. Destacam-se como ações deste eixo: "a formação dos "cantos da leitura" em todas as salas de pré-escola, 1º e 2º ano do ensino fundamental para inserir a leitura de livros infantis na rotina de cada dia letivo" (Coelho, 2013, p. 37).

O quinto e último é o eixo da Educação Infantil que traz o compromisso municipal de expandir o atendimento e a qualidade dos processos dos processos educativos voltados para as crianças de zero a cinco anos de idade. Para o alcance

destas metas, foram construídas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil a partir das Diretrizes Nacionais (Ceará, 2011).

A abordagem das questões referentes à implementação de uma política pública como o PAIC requer uma análise aprofundada das diversas dimensões presentes no contexto de execução. Essas dimensões podem ser categorizadas principalmente nas esferas política, cultural e institucional. A complexidade inerente a esse processo exige uma compreensão holística das interações entre tais dimensões, uma vez que são interdependentes e exercem influência recíproca. A presente discussão destaca, de maneira significativa, a importância das condições institucionais adequadas para a consecução dos objetivos estipulados por uma política. Sob condições institucionais desfavoráveis, os agentes implementadores enfrentam desafios consideráveis, podendo resultar em adaptações substanciais que se afastam do desenho inicialmente concebido (Cruz; Ribeiro; Batista, 2022).

A trajetória e conformação do processo de implementação são, inquestionavelmente, moldadas por uma interação complexa de vários elementos. O plano em si, sua estrutura e conteúdo, desempenham um papel crucial nesse cenário. A forma como esses planos são concebidos e articulados impacta diretamente a eficácia da implementação. Além disso, as estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais envolvidos na execução da política exercem influência substancial. A capacidade dessas estruturas de absorver e operacionalizar as diretrizes propostas pelo PAIC é determinante para o sucesso deste (Duarte, 2023).

Outro fator preponderante reside na influência das ideias, valores e concepções de mundo dos atores envolvidos na implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Esses elementos subjetivos desempenham um papel crucial na interpretação e execução deste programa, influenciando as decisões e ações dos agentes implementadores. A compreensão das perspectivas e motivações desses atores é, portanto, essencial para assegurar a qualidade das ações em níveis municipais, contribuindo significativamente para o êxito observado em todo o estado do Ceará.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O debate em torno da formação continuada dos professores vem crescendo desde as últimas décadas do século XX. Uma das abordagens desta discussão

inserir-se no contexto do alerta feito por Gatti e Barreto (2009, p. 200) no qual afirmam que em virtude dos “problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Corroborando com a autora Freitas (2002, p. 147), assinala que no “âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores”.

A fala das autoras é um alerta para o modelo formativo que não produz os conhecimentos necessários para que o professor possa atuar com autonomia e criticidade no contexto da sala de aula. Em contra partida a esse modelo tecnicista, encontra-se outro modelo formativo que reconhece o professor como um sujeito dotado de conhecimento, e, portanto, as formações destes profissionais “não se efetuam no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos” (Franco, 2012, p.167). Ao mesmo tempo o processo formativo pode ser “definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional” (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

É no transcorrer destas etapas profissionais que o educador vai construindo sua identidade docente, que não se restringe aos conhecimentos teóricos, mas, envolve os diversos conhecimentos que este vai fomentando dentro e fora do contexto da sala de aula. Ou seja, o caminho que este “percorre para tornar-se professor, sobretudo nos processos de formação e profissionalização, contribui de maneira relevante para a transformação da ocupação-professor em profissão-professor” (Brzesinski, 2008, p. 1149). Vale destacar, que o exercício da docência exige múltiplos saberes que podem ser definidos como “um saber plural, formando pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Sendo assim, é necessário compreender que

[...] teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam (Brzesinski, 2008, p. 1144).

Ou seja, faz-se necessário que as formações continuadas dos docentes, articulem teoria e prática, pautando-se no princípio da ação-reflexão-ação. Mizukami *et al.* (2002, p. 51), destaca que “tornar-se um professor reflexivo implica está sujeito ao exame crítico de crenças educacionais, assim como desenvolver uma visão de ensino e aprendizagem coerente e articulada”. É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) assinala a análise crítica, como uma competência importante a ser desenvolvida junto aos alunos. Portanto, faz-se necessário que o pensamento crítico seja parte integrante do fazer docente, uma vez que ao refletirem sobre sua prática docente poderão ampliar o olhar sobre a realidade social a qual estão inseridos. Existe um consenso de que “o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões de ser responsável por elas” (Idem, 2002, p. 51).

Para esse trabalho, vamos abordar aspectos referentes a formação continuada do professor alfabetizador no contexto do PAIC. Será que esta se dá apenas no âmbito da formação técnica, como uma formação compensatória, ou busca articular os princípios da ação-reflexão-ação? Para responder a esse questionamento iremos olhar para documentos e textos que abordam essa temática.

A formação de professores no contexto do PAIC, antes inserida no Eixo da Gestão Pedagógica, com a ampliação do programa, esta passou a fazer parte do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No que diz respeito as formações dos professores de 1º e 2º ano são realizadas por “formadores que são contratados como consultores e acompanhados pela Seduc” (Ceará, 2012, p. 129). No que diz respeito a metodologia e acompanhamento das ações docente, esta envolve encontros presenciais, encontros avaliativos, acompanhamento a distância, bem como o acompanhamento realizado pelo formador através da observação *in loco* na sala de aula. Além disso, cada município no início do ano encaminha para a Seduc, o Plano de trabalho Anual, no qual são definidas as metas e ações a serem desenvolvidas, que devem estar alinhadas com a meta geral do PAIC, de alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade (Idem, 2012).

O acompanhamento dos professores está diretamente ligado aos resultados obtidos pelas escolas nos resultados na Prova PAIC, aplicada no início do ano, no SPAECE no final do ano, bem como em diferentes avaliações que são aplicadas e monitoradas pelos municípios durante o ano letivo.

Se por um lado esse acompanhamento é importante para que a gestão possa identificar as ações que precisam ser adotadas, por outro lado, muitas vezes ocorre a responsabilização da escola e do professor, sem levar em consideração fatores externos a escola que possam interferir no processo de aprendizagem das crianças. Acerca dessa questão Gatti e Barreto (2009, p. 228) ressaltam que

[...] enfatizar a responsabilidade por resultados, controlada externamente por sistemas de avaliação, não é o melhor caminho para fortalecer o desempenho docente, mas que se deve ter como suposto que o professor aceite a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos em diversos contextos e com diversas capacidades, responsabilidade que é a sua, embora compartilhada com o sistema, com as famílias e, primordialmente, com as instituições formadoras.

Concordamos com as autoras, visto que compreendemos que processo de ensino e aprendizagem não se restringem ao contexto da sala de aula, nem aos resultados das avaliações externas, que são compreendidas pelo Paic, como um ponto chave para o mapear os conhecimentos das crianças, servir como ferramenta para a intervenção pedagógica do professor, à medida que este (re)planeja as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (Ceará, 2012).

Nesse sentido é importante destacar a importância do professor no processo de ensino aprendizagem, visto que seu trabalho inclui analisar e definir as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades sem descuidar daqueles que alcançaram a aprendizagem satisfatória.

A esse respeito Franco (2012, p. 160), ressalta que o “professor que sabe o sentido da sua aula para a formação do aluno [...] dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno”.

Para esse profissional a cobrança excessiva pautada apenas nos resultados das avaliações externas, desconsiderando outros elementos que estão implicados no processo de aprendizagem (questões sociais, culturais, socioemocionais, outros) podem gerar uma sobrecarga pedagógica e emocional, que acaba por comprometer seu efetivo trabalho em sala de aula.

No que se refere a concepção de alfabetização definida pelo PAIC, suas ações visam integrar a alfabetização e letramento, no qual procura respeitar as especificidades de cada método, mas, ao mesmo tempo, estes são considerados

como processos integrados. Ou seja, o programa “busca proporcionar o ensino e a aprendizagem da codificação e decodificação do sistema alfabético e a interação constante dos alunos com gêneros e portadores de textos diversos, zelando por atividades que facilitem a construção de sentido e significado aos estudantes” (Idem, 2012).

A perspectiva adotada pelo PAIC encontra apoio em diferentes teóricos, dentre eles Magda Soares (2004), que considera esses dois processos como interdependentes e indissociáveis. Para a referida autora, a criança insere-se no mundo da escrita e da leitura, “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (Soares, 2004, p. 14).

Essa concepção formativa apoia-se nos diferentes materiais que dão suporte, dentre os quais apontamos o material estruturado e os livros do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que busca desenvolver ações que favoreça a “formação do jovem leitor, com o compromisso por uma Educação Literária comprometida em formar o professor-mediador da leitura e o aluno-leitor e mediador numa compreensão dialética acerca das relações sujeito e mundo” (Site PAIC Integral). Outro ponto de apoio do PAIC para os professores é o material estruturado que é composto por um “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” (Ceará, 2012, p. 125).

Castro e Abrucio (2021, p. 86) destacam a importância desse material no contexto formativo dos docentes articulado a “qualificação do tempo pedagógico e o estabelecimento de rotinas” pedagógicas. Destacam ainda como elementos positivos a possibilidade de adaptação do material por parte do professor, sua praticidade no fazer pedagógico, assim como os momentos reservados para escuta dos docentes durante os encontros formativos o que favoreceria, na concepção destes autores, o estímulo a uma prática reflexiva.

Os mesmos autores (2021, p. 86), reconhecem a importância do diálogo na prática educativa, por esse motivo esclarecem que o “processo de escuta entre professores, formadores e secretarias ainda é pouco estruturado e poderia ser mais transparente, [...]” “realizar uma escuta mais constante dos professores para entender as expectativas com a formação” poderia contribuir para a oferta de encontros formativos mais articulados com a realidade social.

Para isso é fundamental compreender que “as aprendizagens ocorrem sempre para além ou aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos [...]” (Franco, 2012, p. 150). Contemplando essa questão, Tardif (2014, p. 49) destaca que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. E este muitas vezes se depara com diferentes questões no dia-a-dia da sala de aula que exigem deste profissional “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos variáveis” (Idem, 2014, p. 49). Por tudo isso defendemos uma formação continuada que escute o professor, que favoreça o desenvolvimento de uma reflexão crítica da prática.

METODOLOGIA

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico e documental. No primeiro momento realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, artigos e revistas científicas a partir das seguintes categorias analíticas: formação continuada, PAIC, alfabetização, trabalho docente e SPAECE. De acordo com Gil (2008, p. 50). Este tipo de pesquisa visto como fonte secundária “é desenvolvida a partir de material já elaborado [...] sendo indispensável nos estudos históricos.”

Como fonte primária, a pesquisa documental nos possibilitou compreender o surgimento e o funcionamento das políticas educacionais, assim como sua materialização em sala de aula a partir do trabalho docente. Por documentos, compreendemos aqueles que incluem leis, decretos, portarias, pareceres, entre outros (André *et al.*, 2010). Neste estudo os principais documentos analisados forma a Lei nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007, cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o material estruturado utilizado nos encontros formativos disponibilizados no site do governo do Estado.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE: A BUSCA POR RESULTADOS NO ÂMBITO DO SPAECE

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990 com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial marcou um período de mudanças no que se refere a elaboração das políticas educacionais

e reorganização dos currículos, assim como o surgimento das avaliações padronizadas e a reestruturação da oferta das formações continuadas. Esses órgãos intencionaram diminuir as desigualdades sociais dos países menos desenvolvidos economicamente mediante a defesa de uma educação para todos articulada a participação da comunidade. Nesse processo, tornou-se imperativo garantir as crianças e jovens os conhecimentos básicos e necessários para vida em sociedade. A esse respeito Oliveira (2004) destaca que:

Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino, também preocupante para esses críticos (Oliveira, 2004, p. 1134).

A padronização do ensino contribuiu para o aumento da oferta da formação continuada centrada no desenvolvimento de competências elevando para segundo plano os estudos de natureza teórica e histórica como um elemento fundamental para consciência crítica da realidade (Freitas, 2003). Além disso, percebe-se a perda da autonomia dos professores no momento em que passaram a exercer um trabalho fragmentado com base nas orientações dos manuais e nos currículos padronizados alinhados as demandas das avaliações externas. Com base nesse entendimento, Oliveira (2004, p. 1134) destaca que o “trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção”.

Nesse contexto, a concepção de educação entendida como uma prática social que busca desenvolver o ser humano em sua totalidade se distancia do que chamamos de formação humana, ao passo que é ofertada contraditoriamente de um lado para o trabalho, e de outro, orientada para o gerenciamento da pobreza, uma vez que no sistema capitalista a desigualdade social é um fator determinante para a manutenção e a reprodução dos seus interesses.

A autora ainda esclarece que “essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente [...] e dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores” (Oliveira, 2004, p. 1131). No entendimento da autora a concepção de trabalho docente como atividade intencional desenvolvida em sala de aula com o objetivo de assegurar os saberes necessários para a formação cidadã

dos educandos foi ampliada. Sendo assim, atividades envolvendo o ato de planejar, elaborar projetos, participar das discussões relativas ao currículo e avaliação passaram a fazer parte da jornada de trabalho do professor.

Do ponto de vista de Freitas (2003) a formação continuada no contexto atual ocorre em torno de três dimensões: o saber fazer; competência e aprender a aprender. Desse modo, professores e alunos são orientados a desenvolver as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios e as transformações do momento. Para atender os interesses do mercado e do sistema capitalista excludente, desigual e competitivo no Estado do Ceará a reestruturação do ensino e do trabalho docente objetivou elevar os resultados das avaliações externas e consequentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nessa direção, as avaliações “oferecem parâmetros que permitem tanto diagnosticar os conhecimentos das crianças a fim de (re)organizar as práticas educativas desenvolvidas quanto avaliar os resultados educacionais” (Ceará, 2012, p. 117).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi criado em 1992, por iniciativa da Secretaria da Educação (Seduc). Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (Ceará, 2019). Sendo assim, essa avaliação é aplicada nas turmas do 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio. No que diz respeito ao SPAECE-Alfa aplicado nas turmas do 2º ano justifica-se em virtude da relevância atribuída a alfabetização das crianças no início da escolarização sendo condição necessária para o avanço da aprendizagem nas séries seguintes.

Conforme destaca Araújo e Ribeiro (2018, p. 212) “as avaliações, nos meandros do século XXI, carregam em sua estrutura características de controle, regulação, prestação de contas e, sobretudo, evidentes interferências no processo pedagógico das escolas públicas”. Evidentemente o PAIC atua como uma política de regulação e controle do trabalho docente em sala de aula, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é orientado com base nas matrizes de referência do SPAECE. Isso significa que as práticas educativas dos professores das turmas avaliadas certamente ficam centralizadas nas matérias de português e matemática, visto que são as matérias cobradas nas avaliações. Os autores ainda lembram que “a avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados, também se destina a avaliar o desempenho dos professores, atribuindo ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo” (Brito; Freire, 2021, p. 18).

É provável que em alguns contextos alguns professores, inconscientemente, naturalizam sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos alunos. No entanto, compreendemos que a execução do trabalho docente em escolas sucateadas com turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos, apoio técnico e baixo salário são fatores externos que interferem nos resultados das avaliações.

Nas últimas décadas a centralidade do papel do professor é destacada nas políticas educacionais, porém, a ênfase na sua função contribui de forma indireta para reforçar sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do processo educativo do aluno, bem como para acentuar a desvalorização da profissão. As análises de Brito e Freire (2021, p. 18) apontam que a “necessidade de atingir as metas estabelecidas tem implicado a intensificação do trabalho docente e, como consequência, a insatisfação desses trabalhadores”

A intensificação do trabalho docente ocorre nas cobranças por resultados satisfatórios e elaboração de intervenções pedagógicas eficazes e acertivas. Na mesma forma ocorre na solicitação de aulas lúdicas para facilitar a assimilação dos conteúdos, aplicação e correção de simulados, preenchimento de planilhas além do desgaste emocional quando os alunos não alcançam o nível desejado nas avaliações. Nesse cenário, passam despercebidos a desigualdade social e econômica de cada contexto escolar e como esses fatores influenciam na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a relevância do Paic para a educação no Estado do Ceará, embora a formação continuada ofertada pelo programa, ainda, apresenta-se como uma estratégia para compensar as lacunas da formação inicial dos professores alfabetizadores à medida tenta superar a fragilidade na prática pedagógica no diz respeito à ausência de uma metodologia específica para alfabetizar.

Sendo assim, a formação continuada é desenvolvida com a finalidade de capacitar o professor para elevar o resultado das avaliações externas e nesse processo formar crianças e jovens para o mercado de trabalho sem uma consciência crítica. Ou seja, as formações acabam, por vezes, ficando muito presas ao arcabouço material do programa e as avaliações externas, retirando do professor a autonomia docente, no que se refere as decisões a serem adotadas no planejamento e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Desse modo, não favorecem ao fortalecimento do processo de ação-reflexão-ação no sentido de desenvolver no professor uma postura crítica da realidade ao compreender as contradições que perpassam a prática educativa.

Em síntese, a formação continuada dos professores alfabetizadores distancia-se de uma concepção de formação crítica da realidade e suas contradições. Percebe-se a permanência de uma formação pragmática e conteudista no sentido de valorizar a transmissão de conhecimentos padronizados com a intenção de atender as demandas da agenda internacional. Nesse contexto, ocorre a intensificação e regulação do trabalho docente, a retirada da autonomia do professor, assim como sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria; LÜDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 152-159, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/24>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os pedagógicos coordenadores? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 211-226, abr., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n1p211-226>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRITO, Ana Gleysce MOURA; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. As implicações do SPAECE para a intensificação do trabalho docente. *In*: RAMOS Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves e FREIRE, Arlane Markely dos Santos (orgs). **Formação e gestão educacional em tempos de pandemia**: política, gestão e financiamento da educação. Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p.

1139-1166, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFC5q-49QjdB79GY9svbTdJ/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. As Transformações do ensino no Brasil: análise das reformas. **História, Sociedade e Educação no Brasil**, p. 1-27, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Rita_Carvalho_Artigo.pdf. 2006. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTRO, Fernanda; ABRUCIO, Fernando. Formação continuada eficaz: análise da literatura e lições do caso do Paic do Ceará. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves (Orgs.). **Responsabilização Educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. [Livro Eletrônico]. 1. ed., Brasília (DF): ANPAE, 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei Nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. D.O. 19/12/2007.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Manual de Orientação para o acompanhamento das ações do PAIC**: município. Fortaleza, 2008.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. PAIC Integral. **Eixo de literatura e formação do leitor [site]**. 2019. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/04/13/o-eixo/>. Acesso em 13 nov. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. PAIC Integral. **História do programa aprendizagem na idade certa – mais paic. [site]**. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em 13 nov. 2023.

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

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Roteiro Integrado de Acompanhamento dos Municípios pela COPEM**. Fortaleza, 2010.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas:** uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. 163 fl. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juíz de Fora. Juíz de Fora, 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-maria-izolda-cela-de-arruda-coelho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; RIBEIRO, Vanda Mendes; BATISTA, José Marques. Contexto de implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2405-2432, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16719>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. **A implementação do programa aprendizagem na idade certa:** Mais PAIC no Cariri cearense. 304fl. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicid.edu.br/jspui/handle/123456789/4574?mode=full>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amália do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 nov. 2023.

GATTI Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSCar, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, jan./abr., 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2023.

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